



1528



قررت وزارة المعارف العمومية  
تدريس هذا الكتاب بجميع مدارس المعلمين والمعلمات

---

# لِلنَّظَامِ الْمَدَنِيِّ وَطُرُقِ التَّنْظِيمِ

وعلم النفس بطريقة موجزة

---

تأليف

علي محمد زكي

ناظر مدرسة دار العلوم

---

(جميع الحقوق محفوظة للمؤلف)

---

(الطبعة السابعة منقحة)

بيضاء ، من مكتبي أمين هندية بشارع الموسكى وأول شارع المناخ بتصر

---

مطبعة جلالية بشارع النيل بمصر

١٣٣٩ - ١٩٢١





## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأنبياء

والمرسلين

الناس

ويهدوهم

وبعد : فيقول صاحب التفتيش بجاربه ناظرًا لأربع  
مدارس ابتدائية أربع عشرة سنة ومدرسة للتربية بمدرسة  
المعلمين السلطانية ووكيالًا لها مدة ثلاث سنوات ووكيالًا  
للمدرسة الخديوية سنتين داته على شدة حاجة كثير من  
المدرسين والطلبة الى ما يستعينون به على صناعتهم ليسهل  
عليهم الأخذ بأقرب الطرق وأمثلها لا يصلح المعلومات الى  
صغار التلاميذ فألف هذا المختصر، وأساسه المذكرات  
التي كان يعطيها طلبته بمدرسة المعلمين ، وقد دلته كذلك  
تجربته وهو مدير للتعليم بالبحيرة وفي تفتيش المدارس  
الابتدائية والأولية على زيادة الحاجة الى هذا الكتاب  
فأدخل عليه من الزيادة في الطبعة الخامسة ما جعله أوفى  
بالغرض وتقمحه في الطبعة السادسة والطبعة السابعة تنقيحًا  
جعل الأمل عظيمًا في أن ينتفع به طلبة مدارس المعلمين  
ومدرسو المدارس الابتدائية والأولية وبالله التوفيق

## ماهية التربية

عرف علماء العرب التربية أنها تبليغ الشيء حال كماله تدريجاً . ولما كان هذا التعريف يشمل تربية النبات والحيوان الأعجم والإنسان والمقصود هنا إنما هي تربية الإنسان ، اذن وجب علينا أن نأتى بما قلناه بعض العلماء في تعريفها الاصطلاحي خاصاً بالإنسان وقد أجمع الكل على وجوب تناولها الجسم والعقل والخلق على السواء ،

قال ابن المقفع : « مانحن الى ما نتقوى به على حواسنا من المطعم والمشرب بأحوج منا الى الأدب الذى هو لقاح عقولنا ،  
وقال هربرت سبنسر : « التربية هي اعداد الشخص  
صناعة التي تسعده تامة »

وقال كينت : « يجب أن يكون الغرض من التربية  
أنهوض بالشخص حتى يصل الى كل كمال ممكن »

وقال هربارت : « التربية نتيجة العمل الواسع المستمر  
الذى يستند نمو جميع القوى نمواً متناسلاً من المهد الى اللحد »  
وقال ملتون : « التربية الحققة هي التى تؤهل الشخص



لأداء أى عمل بإحكام ومهارة وذمة أثناء الحرب والسلام سواء  
أكان ذلك العمل خاصاً أم عاماً »

وقال أفلاطون : « التربية وصول كل من الروح والجسم  
الى كل كمال وكل جمال ممكن »

فاذا أمعنا النظر فى هذه التعاريف علمنا أن لكل أئمة  
التربية مجمعون على أن الانسان لا يكون مربى إلا اذا كان  
كل عضو من أعضائه نامياً نماء حسناً ، وكل حاسة من حواسه  
تامة الشعور قادرة على إدراك كل ما يقع فى دائرة حسها ،  
وحافظته قوية مخزونة فيها معارف تسهل عليه الأعمال وترفع  
عنده قدر الحياة ، وذاكرته سريعة ذكية ومخيلته معتادة  
تصوير الجمال والأخلاق الكريمة ، وعقله مهذباً قوياً  
منطقياً فى تعليقه وبرهنته ثابتاً فى حكمه على <sup>الأمور</sup> ~~الأمور~~  
وعواطفه راقية تعشق الحق والعدل والشرف والتقوى  
والجمال وحسن السمعة ، وارادته ماضية لا تهتز بعواصف  
الشهوة ولا تصدر على الدوام إلا الأوامر الصالحة حتى  
يصبح عمل الخطيئة على صاحبها من أصعب الأمور  
والتربية إما صناعة وإما علم وهى فى الحقيقة قديمة

المهد في الدنيا وكانت بالضرورة تابعة لحاجات الانسان ،  
فكان الوالد يعلم ولده أشياء ضرورية معينة لا غنى له عنها  
ولما كثرت الحاجات تدريجاً وصار من المتعذر على الوالد  
مباشرة تعليم ابنه أعمالاً كثيرة وُجد المعلمون ولما كثروا  
تنافسوا في وضع أسهل الطرق وأسرعها للحصول على نتائج  
عملية حسنة وبتدوينهم تلك الطرق وهي نتائج تجاربهم التي  
وصلوا اليها بالتمرين ولم تخل من الخطأ أوجدوا صناعة  
التربية ثم أتى من بعدهم قوم مارسوا طرقهم ، وبحثوا في  
أسباب وضعها فدونوا تلك الأسباب بعد أن وفقوا بين  
الأصول ووحدوها وبذلك وضعوا ما يسمى علم التربية  
فعلم التربية حينئذ هو الأصول والقواعد المستنتجة من  
صناعة التربية التي هي عبارة عن طرق وضعت للوصول الى  
نتائج معينة

وعلم التربية أساسه علم النفس إذ لا يمكن أن تكون  
التربية على أصولها الحقبة إلا إذا كانت منطبقة على علم النفس  
ومرماها الأخلاق . فلا أخلاق حينئذ نتيجة التربية الحقبة  
المؤسسة على علم النفس



ولما كان الغرض من التربية إنما هو النهوض بالطفل حتى يصل الى كل كمال ممكن وجب أن يكون الطفل موضوع الدراسة أولاً

فهو عبارة عن جسم مادي مرئي وعقل لا نراه ولا هو بنحسوس وإنما نستدل على وجوده بمظاهره التي يظهر لنا بها مثل المعرفة والشعور والارادة . قال الفارابي : « ان الانسان منقسم الى سر وعلان ، أما علنه فهو الجسم المحسوس بأعضائه وامتساحه وقد وقف الحس على ظاهره ودلنا تشرح على باطنه وأما سره فتقوى روحه »

وقد وضعوا للتربية أقساماً تناسب هذا التركيب فقاؤا فيها :

( ١ ) جسمية — والغرض منها تربية أعضاء الجسم تربية تبلغ درجة الكمال الممكنة لأداء ما خلقت له

( ٢ ) عقلية — والغرض منها تربية قوى العقل تلك

القوى التي تتكون من مجموعها المعرفة

( ٣ ) أدبية — والغرض منها تنظيم الارادة وتكوين

الأخلاق

وترتبط هذه الأقسام الثلاثة بعضها ببعض ارتباطاً  
كثيراً ولا يمكن فصل الواحد منها عن الآخر  
ففي التربية العقلية شيء من التربية الجسمية كما أن لها  
دخلاً في التربية الأدبية وهذه يترتب نجاحها على التربية العقلية  
وقد اختلف العلماء في أغراض التربية فكان بعضهم  
يعتبره في العصور الأولى عملية محضة وكان لا يرى الوالد  
ولده إلا لغرض الحصول على العيش . فكان الروماني مثلاً  
يُمدّ يده لأن يكون إما جندياً وإما سياسياً . والغرض عندنا  
الآن من التربية الفنية التي تؤهل الشخص للحصول على  
معيشته ، يتعدى في المدرسة بجعلها كذلك عملية محضة  
وكان فريق آخر وهم الآثينيون يرمون في تربية أبنائهم  
إلى نوع من الكمال المطلق وهذا أسمى أغراض التربية وأشرفها .  
فإن الغرض منها يجب أن يكون كما قال مونتاني : « العلم  
والفضيلة » وكما قال متون : « التخلق بأخلاق الله وأحس  
وسية إلى ذلك الفضيلة والامتنان » وكما قال هربرت سبينسر .  
« المعيشة السليمة » وكما قال جون ستيوارت ميل : « وصول  
الطبيعة الإنسانية إلى درجة الكمال » وقد وضع هؤلاء علماء

هذه التعاريف ونصب أعينهم نموذج الانسان الكامل  
الذى لا تقدر قيمته بما يعمله للحصول على معيشته ولكن بما  
وصل اليه من العلم والفضيلة والكمال الانسانى

وقد قال هربارت : « أن الغرض من التربية تكوين  
دائرة فكرية يكون من شأنها توليد ارادة صالحة وهى  
الارادة التى تخضع لكل ما يكون صالحاً من الوجهة الخلقية  
وصحیحاً من الوجهة العقلية » وهذا هو الغرض الذى يلزم أن  
ترعى إليه كل تربية حقة

ومن هذه الأقوال تتبين أهمية التربية للانسان فهى  
زيادة على أنها تقربه من الله تهيته بحيث يكون صالحاً  
جسماً وعقلاً لأداء أى عمل فى زمن السلم وفى زمن  
الحرب على السواء

وأهمية التربية للأمة أن يعرف كل فرد منها ماله من  
الحقوق وما عليه من الواجبات فيلتزم حده ويقوم بنصايه  
مما تستلزمه حياة المجتمع فيكون عضواً نافذاً غير منفصل عن  
جسم الأمة يعمل مع أفراد عشيرته للنهوض ببلاده الى  
مافيه مصلحتها ورفعتها



## عوامل التربية

عوامل التربية هي المؤثرات التي تصلح التربية أو تفسد تبعاً لها وهي :

(١) الأسرة (٢) الإخوان (٣) المدرسة (٤) البيئة العامة (٥) الطبيعة (٦) الكتب (٧) الجرائد (٨) السياحة قال ابن خلدون : « ان البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعليماً وإلقاء وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة »

وقال ابن مسكويه في تأديب الأخداث والصبيان : وهذه النفس ( نفس الطفل ) مستعدة للتأديب صالحة للعناية يجب ألا تهمل ولا تترك ومخالطة الأضداد الذين يفسدون بالمقارنة والمداخلة »

ومن عبارتي ابن خلدون وابن مسكويه يتبين أن أهم هذه العوامل الثمانية تأثيراً في التربية ثلاثة وهي :

(أولاً) المدرسة حيث يأخذ الإنسان معارفه وأخلاقه وما يتحلّى به من المذاهب والفضائل من المدرسين علماً وتعليماً وإلقاء (ثانياً) البيت حيث يحصل على ذلك كله بالمباشرة محاكاة وتلقيناً

واذ تكون نفسه مستعدة للتأديب صالحة لعناية أولياء أمره  
( ثالثاً ) الرفاق الذين يجب ان يعتمد عنهم اذا كانوا من الاضداد  
الذين يفسدون بالمقارنة والمداخلة  
ويلى ذلك فى قوة التأثير فى تربية الناشئ البيئة العامة والطبيعة  
أما الكتب والجرائد والسياسة فتأثيرها فى التربية يكون أظهر فى أدوار  
الحياة التى تلى دور الدراسة  
ولما كان النظام أكبر مساعد على اصلاح عوامل التربية رأينا أن  
نبدأ به

## النظام

معنى النظام فى المدارس سير جميع الأعمال المدرسية  
فبها بترتيب محكم وكما أن الشجرة تعرف بشمرها كذلك  
يعرف النظام فى المدرسة بأثره فى التلاميذ وفى المدرسين  
فنجاح التعليم متوقف على نظام التلاميذ لأنه إذا  
ساد النظام بينهم جنوا بسببه فى ساعة وبقليل عناء  
ما لا يجنونه بغيره فى ساعتين وليس هذا بالشئ المهم بجانب  
الأغراض الأولية التى من أجلها توجد التلاميذ فى المدرسة  
والتي ترمى إليها التربية الحققة فتدريب المتعلمين على الطاعة  
وتعويدهم الخضوع للقانون والاعتراف بسلطانه حتى

لا تصدر منهم إلا الأفعال التي يكون بينها وبين القانون توافق تام من أُلزم الضروريات لحياة منظمة سعيدة. وهذه إذا لم يحصل عليها التلميذ وهو في المدرسة فقد حصل على قليل مهما كان نجاحه في دروسه

وليست أهمية النظام للمدرس بأقل منها للتلميذ فقد يقاسى المدرس من وراء عدم نظام التلاميذ عناء ربما كان سبباً في تلف صحته وتغير طباعه وتحول سعادته الشخصية الى شقاء. هذا وان في استطاعة المدرس احازم أن يحفظ النظام في مكتبه بالقوة — إذ أن هذا خير من ألا يوجد أصلاً — إلا أنه خير من ذلك أن يكون النفوذ الشخصي للمدرس كافياً لوجود النظام، ولا يكون النظام فئماً على أساس متين الا اذا كان كل فرد من القمئين به في المدرسة عالماً :

١ — بأن الطفل ميال بطبعه الى الحركة وحب الاطلاع

٢ — بأن هذين ربما دفعاه أحياناً الى اقراراف بعض الذنوب

٣ — بأن الطفل ضعيف العقل عاجز عن ادراك ما تحده

أفعاله من النتائج

٤ — بأن الأخلاق تتكون وتنمو

٥ — بأن النظام هو الذى يكونها وينمىها  
والنظام المحكم الذى يكون الأخلاق وينمىها هو الذى  
يكون مرماه تخرج تلاميذ نشأوا على أنهم :

- ١ — لا يرون عاراً فى الاستعلام عما يجهلون
- ٢ — لا يرون من الخط من كرامتهم أن يعلمهم أى انسان
- ٣ — يحبون عملهم ويسعون له ويهتمون باتقانه
- ٤ — يخضعون للقانون حباً فى النظام لا خوفاً من  
العقاب ولا يكون التلميذ كذلك الا اذا كان النظام  
الذى اعتاده فى المدرسة :

- ١ — مؤسساً على الرغبة لا على الرهبة
- ٢ — كافياً للأخذ بزمام التلاميذ ذوى الطبائع الشاذة
- ٣ — منمياً عواطف الائتلاف المتبادل بين التلاميذ  
ورؤسائهم

- ٤ — جامعاً بين اللين والشدة
- ٥ — منظماً لشهوات الطفل من غضب وانتقام وكل أنانية
- ٦ — رامياً الى معنى الآية الشريفة « من عمل صالحاً فلنفسه  
ومن أساء فعليها »



٧ — ثابتاً غير متغير تابِعاً لأصول معينة

٨ — ملاحظاً فيه طبع الطفل

وبما أن نظام المدرسة يعرف بآثاره في التلاميذ وفي المدرسين فمن الواجب إذن اهتماماً للفائدة أن نبحث في علاقة كلِّ بالنظام المدرسي

﴿ علاقة التلميذ بالنظام المدرسي ﴾

ليس النظام كما يقول بعضهم هو القوة التي يستعملها المدرس مع تلاميذه للحصول على نتائج حسنة فقد تكون تلك القوة رديئة وغير ملائمة . وإنما النظام خضوع التلميذ لسلطان المدرس خضوعاً ينطبق تمام الانطباق على أغراض التربية

وهناك فرق بين نظام الحكومات ونظام المدارس ، فنظام الحكومات يخضع إليه التلميذ كباقي الناس قسراً لوجوب ذلك على جميع الأفراد ولكن النظام المدرسي يجب أن يكون هم القاعين به إيجاد الرغبة عند التلميذ لاتباعه فالنميد كرامة الناس ينقاد لنظام الحكومة ولا يرتاح الى تنفيذ

النظام المدرسى عليه إلا عند حد اقتناعه به . ولما كان الغرض من نظام الحكومات تنظيم سير الأشخاص تنظيمًا مؤقتًا بخلاف النظام المدرسى فإنه يرمى إلى تكوين الأخلاق الفاضلة حتى تلازم الشخص بعد أدوار تربيته وجب اذن أن نرشد ارادته وهو صغير حتى تكون فيما بعد قوية تعشق الحق ولا تعمل إلا الصواب . فأهم عوامل النظام للتلميذ الطاعة ولا يكون العمل في المدرسة ممكناً إلا بها بشرط أن تكون طاعة حقيقية منشؤها الاحساس بالواجب والحكم على النفس . لا طاعة الاسترقاق التي منشؤها جبروت السلطة واخوف من العقاب ونتيجتها في النهاية ألا كثر من عدد المتفقيين ، ولا الطاعة العمياء كطاعة الجنود في الجيش فنتيجتها على الأقل ضعف الارادة وان كان لا بد من هذه الطاعة في المبدأ لضعف ارادة الأطفال إلا أنه يجب أن تكون مدتها قصيرة

يقول ابن مسكويه في تأديب الأحداث والصبيان :

« ان نفس الصبي ساذجة تنتقش بعد بصورة وليس لها رأى ولا عزيمة تملأها من شئ إلى شئ » فإذا تمشت بصورة

وقبلتها نشأ عليها واعتادها فالأولى بمثل هذه النفس أن تنبه أبدأ دلي حب الكرامة»

والطاعة والسلطة أمران نسيان فلا وجود لأحدهما من غير الآخر وما دامت الطاعة لازمة للنظام كما قدمنا فسلطة لازمة أيضاً لا لفائدة الحاكم بل لفائدة المحكوم ولذلك يجب ألا يستعملها المدرّس لتمثيل أغراض ذاتية ولكن لتمثيل مبادئ قانونية . وهي واسطة في إيجاد النظام لا غاية فيه ولذلك لا يصح أن يكون صوت الجبروت دليلاً بل يلزم أن يكون الغرض التهذيبي غايتها وضراتها المنشودة

وقد قال بعضهم فيها بحق : انها تحدث عند المحكوم ألماً ليس بالشئ الذي يذكر بجانب ما تدعوه الى تجنبه . والذي يدعو الطفل الى الطاعة علمه في نفسه بأنه ضعيف عديم الحيلة والذي يبرر استعمالنا السلطة في جلب النظام وحفظه بين التلاميذ علمنا بأن الطفل في حاجة الى حماية نفسه من نفسه ومن غيره فنتعنه بحقوقه (مع ارشاده الى الطريق الذي يسلكه حتى تتكوّن فيه العادات الحسنة) ونمنع تعدى غيره عليه

ولكى يسود النظام بين التلاميذ يجب :

١ — أن تبين لهم واجباتهم بعبارات بسيطة مفهومة ولا  
تحتل غير المعنى المقصود منها

٢ — أن تكون مواد القانون المطلوب اتباعها قليلة وأن  
يمهد للتلميذ الطريق للسير على مقتضاها

٣ — أن توزن الأوامر قبل إصدارها حتى لا تهمل فلا  
تنفذ فيفضل أصحاب السلطة وفشلهم ضعف

٤ — أن يفهم المدرس أن النظام بالمناسبة عند وقوع الخطأ  
فعلاً من التلميذ خير نظام ففائدة ذلك أن التلميذ يعرف  
حدوده تدريجاً بالمناسبات ويحس بأن حريته محدودة

٥ — أن يكون العقاب مدرّجاً مناسباً للذنب وأن يكون  
القصد منه الإصلاح لا الانتقام

٦ — أن يفهم التلاميذ أسباب النظام متى استطاعوا أن  
يفهموا فإذا وقفوا على الأسباب اقتنعوا وأطاعوا

٧ — ألا يتجاوز النظام الشدة المعقولة والا كان لا فرق  
بينه وبين النظام الضعيف . قال ابن خلدون : « ان الشدة

على المعلمين مضرّة بهم وذلك لأن ارهاق الحد في التعليم



مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء المذكرة . ومن  
كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو الممالك أو الخدم  
سقطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب  
بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث ،  
وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي  
بالقهر عليه . وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه  
عادة وخلقاً . وفسدت معاني الانسانية التي له من حيث  
الاجتماع والمرون وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله ،  
وصار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسدت النفس عن  
اكتساب الفضائل والخلق الجميل فاتقبضت عن غايتها  
ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين »

وليس من النظم أن يكون لكبار التلاميذ سلطان  
على صغارهم فهذا زيادة على أنه مجنبه للفساد لتسليم النفوذ  
من لا يستطيع إحسان التصرف فيه يقع النقرة بين التلاميذ  
مع ما فيه من تجزئ السلطة الرئيسية

هذا وما كان من المشاهد أن التلميذ الصغير كثيراً  
ما يحترم إخوانه الكبار ويهابهم ويعجب بأعمالهم ويفتخر بها

خارج المدرسة وداخلها وجب حينئذ أن يهتم القائمون  
بالنظام يجعل كبار التلاميذ في كل أفعالهم وأقوالهم قدوة  
للصغار فحكاية الأطفال اخوانهم الكبار أسهل عليهم من  
محادثتهم رؤسائهم لأن اخوانهم أكثر اختلاطاً بهم من  
رؤسائهم وأعمالهم أقرب شبيهاً من أعمالهم

### ﴿ علاقة المدرّس بالنظام المدرسي ﴾

قال ابن خلدون : « ومن أحسن مذاهب التعليم  
ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين فقال « يا أحمـر  
إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه فصير  
يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة فكن له بحيث  
وضعتك أمير المؤمنين . . . . . وامنع من الضحك إلا  
في أوقاته . . . . . ولا تمرّن بك ساعة إلا وأنت مغتم فائدة  
تقيده إياها من غير أن تحزنه فتमित ذهنه ولا تمن في  
مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه وقومه ما استطعت بالقرب  
والملاينة فإن أباهما فليك بالشدة والغلظة »

من المعلوم أنه ليس في استطاعة الطفل لضعف عقله

أن يقدر واجبه قدره ولذلك كان واجبا على المدرّس ألا يعتمد عليه تماما في أدائه في مبدأ الأمر وتتهيدا للاعتماد عليه فيما بعد يلزمه أن يربي فيه عادة الطاعة تدريجا فيطالبه بأعمال معقولة يفهم منها الطفل أن غايتها الشفقة به . وخير ما يستعين به المدرّس على تربية عادة الطاعة عند الطفل في المدرسة الأعمال النظامية العادية فوقوف انتلاميذ صفوفنا وانصرافهم من الصفوف ودخولهم المكتب وخروجهم منه وسكونهم في الصف ومشيتهم وكذلك تأديتهم الحركات النظامية بطريقة معينة ثابتة عند النطق بالأوامر مما يساعد على تكوين عادة الطاعة ويوجد النظام . وليس تدريبهم على بذل الجهد الشريف لأداء واجبهم في الدروس وتعويدهم الخضوع للأوامر بسرور وانشراح بأقل أهمية في تكوين الأخلاق

الفاضلة

وكما أن النظام المنزلي يتوقف على تصرف الوالدين كذلك يتوقف النظام المدرسي على تصرف المدرّس وإن كانت دائرة تصرف المدرّس أضيق من دائرة تصرف الوالدين ومركزه مخالفا لمركز الوالدين فليس حبه للأطفال



حُب والديهم لهم ولذلك ينقصه عامل من أكبر عوامل النظام وزيادة على ما ذكر ليس له من حرية التصرف في الأطفال ما للوالدين ولذا كان اعتماده في النظام على العدل أكثر منه على الحب فاذا أدرك المدرّس ذلك علم حدّ نفوذه الأدبي في التلاميذ وحدّ عقابه لهم ومع ذلك فان سلطة المدرّس ونفوذه قويّان عند الأطفال بسبب منصبه الرسمي وبسبب معاضدة أوليائهم له في أعماله إذ أنه ممن يعدّون من الحكام المهذّبين ولذلك يعتقد البعض أن التربية المدرسية تفضّل التربية المنزلية من وجهة تقويم الأخلاق في الطفل وتربية الصفات الفاضلة للرجال فيه مع تعويده النشاط . ولقد صدق من قال ان أكبر عامل في التربية المدرسية هو المدرّس ، وانه في مسألة النظام الكل في الكل ولا يكون كذلك إلا إذا كان : ( ١ ) عادلاً فينتصر للقانون حتماً متى خولف ( ٢ ) مدقّقاً في أوامره يلتقيها واضحة صريحة ( ٣ ) حازماً يراقب تنفيذها في حينها ( ٤ ) رحيماً رقيقاً في شعوره يواسي الضعيف ويطيّل حلمه مع الجاهل ( ٥ ) نشيطاً بشيش الوجه يفار على شغله فينشط جسماً وعقلاً ويتوقع الصعوبات فلا

يبتئس منها فيسهل عليه العمل وينجح فيه (٦) ماهراً في  
التدبير يتصرف على الفور تصرفاً سديداً في كل الشدائد التي  
تصادفه على غير توقع (٧) منتظماً في كل أحواله يتخذ  
شعاره وضع الشيء في محله فاذا فعل ذلك انتظم كل ماحواله  
لأن التلاميذ بطبعهم سريموالحاكاة (٨) جامعاً صفات  
المدرس الكامل جسمية كانت أو عقلية أو خلقية (راجع  
صفات المدرس فيما يلي)

وليس لناظر المدرسة عمل أكثر أهمية من مراقبة  
مدرسيه وارشادهم الى مايجمل نظام مدرسته محكماً وعلى نسق  
واحد حتى اذا ما تأكد من إحكامه وتوحيده استعمل  
سلطته العالية في شد أزر المدرسين بشرط رجوعهم اليه في  
الهام من الأمور إذ أنه ليس من الحكمة أن يكَلَّ لغير  
الناظر البت نهائياً في الأمور الهامة .

ولما كان عند الناظر خصوصاً في المدارس الكبيرة من  
الأعمال ما لا يسمح له بأن يشغل كل أوقاته بالتدريس وجب  
أن ينحصر من أوقاته ما يكفيه لمباشرة الأعمال الخاصة بالنظام  
في أوقاتها كرقابة المتأخرين ومكاتبه أولياهم وكالتفتيش

على أعمال المدرسين في المكاتب للتحقق من مطابقة أعمالهم  
للبرنامج المرسوم وكالوقوف على مبلغ عمل كل مدرس وكل  
تلميذ ومراجعة الأشغال التحريرية في الكراسات وكيفية  
تصحيحها والفحص عن دفاتر التحضير ودفاتر المكاتب ،  
وعليه كذلك أن يرشد المدرسين في غير حضور التلاميذ  
بقدر الاستطاعة الى ما فيه إصلاح طرق التعليم وغيرها ،  
ومتى تحقق من انتظام التعليم واتحاده ترك للمدرسين الحرية  
في العمل بما يرونه فيما يختص بالتفصيلات

وليعلم الناظر أن نظام التلاميذ واستقامة المدرسين في  
أعمالهم وأخلاقهم وترتيب أثاث المدرسة وأدواتها داخل  
المكاتب وخارجها ونظافة الأبنية والأدوات وفتح  
المدرسة وإغلاقها في أوقات معينة ومحافظة التلاميذ  
والمدرسين على المواعيد ونشاط التلاميذ وانتظامهم في  
اللعب والمشي والجلوس ووضع كل شيء في محله والتزام  
كل من له علاقة بالمدرسة حده وسير الأعمال عامة بهدوء  
وسكينة كل هذه الأمور كرامة يرى فيها المفتشون  
والزائرون والأهالي صورة الناظر وتوقف عليها سمعة المدرسة



فتمت حسنت رفعتة عند الناس لأنه قطبها ورأسها  
هذا ولا يمكن أن يأتى النظام بالفائدة المقصودة منه  
إلا إذا أدت كل مدرسة من المدارس المصرية على اختلاف  
أنواعها واجبتها لمصلحة المتعلمين لا فرق في ذلك بين مدارس  
الحكومة ومدارس المجالس أو الجمعيات أو الأفراد وليعلم  
المعلمون والنظار أن عليهم وحدهم تبعة سوء المنقلب إذا لم يعن  
كل بالقيام بنصيبه المقدس من تهذيب من وكل أمر  
تهذيبهم إليه وينبغى ألا ينسوا أنهم متضامنون في العمل فإذا  
قصر أحدهم في أداء نصيبه من الواجب جنى على اخوانه في  
عملهم وعلى المتعلمين في مستقبلهم وليس عمل المدرس في  
مدرسته مما يستهان به لما يترتب عليه من مستقبل البلاد  
وسعادتها فقد قال أحد كبار الساسة الأوربيين بحق عند  
ما انتصرت دولته على أعدائها «انما كسبنا الحرب بفضل المدرس»  
ومن المعلوم أنه على حسب نظام التعليم في مدارسنا  
لا ينتهى التلميذ من الدراسة إلا إذا اجتاز أدواراً معينة  
في المدارس المصرية يختلف عددها وتختلف درجاتها تبعاً لما  
يرمى إليه المتعلم فقد يجتاز متخرج المدارس العالية في أدوار

دراسته مدرسة أولية فمدرسة ابتدائية فمدرسة ثانوية وأخيراً مدرسة عالية فإذا اعتاد النظام في كل مدرسة من المدارس التي يجتازها شب عليه وخرج عضواً نافعاً للأمة يستطيع أن يؤدي لها ما عليه من الواجبات في دوره

وايتذكر القائمون بأمر التربية أن النظام ضروري في المدارس الثانوية والخصوصية والعالية كما هو ضروري في المدارس الأولية والابتدائية ما دام معنى النظام في المدارس سير الأعمال المدرسية فيها بترتيب محكم ومن هذا يستدل على أهمية المدارس المصرية على اختلاف أنواعها في نظام التعليم هذا هو مخصص النظام الذي يطلب من المدارس السير على مقتضاه حتى تأتي بالغاية التي فتحت هي لأجلها ولما كانت أصول كل نظام تستدعي جهداً من الأفراد لاتباعها وكان كل جهد يختد بختلاف العزيمة في المرء وكانت العزيمة في الأطفال أقل منها في الكبار وجب أن يكون تمت شيء من الترغيب تقوية للجهد وشيء من الارهاب يحول دون وهنه ف لترغيب يبعث في نفس الطفل ارتياحاً يدفعه إلى العمل أملاً في دواء ذلك الارتياح والارهاب



يحدث في نفسه اشفافاً يدعو الى تجنب الفعل الذي سببه  
خوفاً من دوام ذلك الاشفاق ولولا هذا الأمل وذلك  
الخوف لما وجد النظام ولذلك كان من الضروري أن يوجد في  
المدارس محافظة على القانون والنظام ما يسمى بالثواب والعقاب  
يقول الامام الغزالي : « مهما ظهر من الصبي خلق جميل  
وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه بما يفرح به ويمدح بين  
أظهر الناس فان خالف ذلك .... فينبغي أن يعاتب سراً ....  
ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين فانه يهون عليه  
سماع الملامة وركوب القبائح »

### الثواب والعقاب

قال ابن خلدون : « ينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في  
ولده ان لا يستبدوا عليهم في التأديب »  
لا تخرج نية الانسان في أعماله عن أحد أمرين هما  
الخير والشر وتبعاً لذلك يلتقي ثواباً أو عقاباً  
والثواب احساس الشخص بالسرور سواء أكان ذلك  
السرور نفسياً سببه تأدية الواجب أم خارجياً سببه رضا  
أولى الأمر.

والعقاب احساس الشخص بالألم سواء أكان ذلك الألم  
نفسياً سببه التقصير أم خارجياً سببه غضب أولى الأمر .  
وقد أرشدنا الله على لسان أنبيائه وكتبه الى كيفية تنظيم  
اخلاقنا ومعاملتنا لمن سوانا ووعدنا الثواب على الاطاعة  
وانذرنا العقاب على العصيان

وقد نهج المجتمع الانساني هذا المنهج في سن قوانينه  
الوضعية فيما يختص بالعقاب واصطلاح الناس على أن كل  
من قام بواجبه وسلمك مسلك الفضيلة استحق احترام  
غيره ومنح في حالات استثنائية القاب الشرف اذا قام  
بواجبه قياماً غير عادى

وليست مدارسنا إلا حكومات صغيرة دعينا لادارتها  
فيجب تعهدنا على هذه المبادئ كما تفعل الحكومات لعلمنا  
بما ينجم عن العمل بتلك المبادئ من النتائج الحسنة  
ولا يخفى أن في منح السرور باعثاً على المداومة  
والإحسان في الفعل الذى أوجبه وأن في اذاقة الألم  
إحجاماً عن الفعل الذى استدعاه والثواب يقوى الأمل  
والعقاب يوجب الخوف فاذا زال الأمل والخوف ضاع النظام

ويتوقف تأثير الثواب والعقاب في المدرسة على أخلاق المدرّس فلا يكونان مؤثرين إلا إذا استعملتا بحكمة وروية فمنح الثواب لمجرد اجتهاد عادي أو حسن خلق عادي ، وتوقيع العقاب بدون تمييز يقللان من أثرهما . ولنتذكر أنه متى نهجت المدرسة منهجاً قوياً في كل نظامها قلت الحاجة بلا ريب إلى الثواب والعقاب

وفي منح الثواب اعتراف لنائله باستحقاقه التكريم والاحترام فيتشوّف إلى زيادة السرور وبذلك يزداد اجتهاده وينبعث في غيره حب العمل

وفي توقيع العقاب إعلان للمعاقب باستحقاقه الإهانة والتحقير فيتخوف من اقتراف ما جرّ عليه العقاب ويجتهد في أن تستقيم أحواله ويتبع ذلك ازدياد غيره فتقل الشرور وتحسن الأحوال

### ﴿ الثواب ﴾

الثواب إما معنوي وهو تبجيل الشخص وإما حسي وهو المكافآت المحسوسة

ويمنع من استعمال الثواب على العموم بالمدرسة  
أمور عدة :

منها الغيرة التي عاقبتها مخوفة بالأخطار ولذلك يأتي  
النظار بعيدو النظر منح المكافآت الحسية في مدارسهم مع  
تقليل استعمال ألفاظ المدح

ومنها اخوف أن يعتبرها التلميذ شرطاً في العمل أو في  
حسن الخلق فلا يشتغل بالعلم لذاته ولا يسلك سبيل  
الفضيلة لأنها فضيلة ولذلك عد الكثيرون من المربين  
المكافآت من قبيل الرشوة

ومنها ضياع التلميذ المتوسط الذكاء بجانب الذكي الذي  
إذا زها غطى كل مجهود ممدوح من الأول

ومنها تولد البغضاء والحسد بين التلاميذ إذ أن  
المكافآت لا يمكن أن تمنح إلا للقليلين

وقيمة الثواب المعنوي وتأثيره تابعان لمقدار ما للمدرس  
عند تلاميذه من الاحترام وهذا يتوقف على قدرته وعلى  
عدله في تقديره الأعمال

ويشمل الثواب المعنوي ما يأتي :



أولاً — الثناء اللفظي أو اللفظ بالمدح وله المكاة الأولى بشرط أن يكون بحكمة لا يمنحه إلا مستحقه وبشرط ألا يتأخر المدرس عن الثناء على كل مجهود من المتأخرين ولتذكر أنه يحتاج لمعرفة الحسنات وإظهارها إلى حزم أكثر مما يحتاج إليه لمعرفة العيوب وإظهارها وخير للمدرس أن يوجه الثناء إلى جميع تلاميذ الفصل ثم يستثنى منهم من لا يستحقونه

ثانياً — الثناء النظري وهو أن ينظر المدرس إلى التلميذ نظرة سرور واحترام تبعث فيه ارتياحاً يدعو إلى الاجتهاد والمداومة على العمل وحسن الخلق

ثالثاً — تخصيص محال التلاميذ بدرجات شرف نسبية فيرفع المدرس من شاء ويخفضه أثناء الدرس بحسب عمله وفي ذلك ترقية للانتباه وغرس عادة التدقيق في الإجابة

رابعاً — الدرجات والترتيب النسبي عقب كل اختبار عمومي يعمده المدرس سواء كان ذلك أسبوعياً أم شهرياً فكثيراً ما يتشوف التلاميذ إلى نتائجهم بعد الامتحان خصوصاً إذا كان المدرس مدققاً وعادلاً

خامساً — مناصب الثقة كأن يُنتدب التلميذ مؤقتاً لمساعدة المدرس في توزيع كتب أو كراسات على إخوانه التلاميذ في المكتب

فهذه الأشياء وإن ظهرت تافهة تأتي للمدرس بأعظم الفوائد لأنجاح عمله وإدام ثمر مع أحد المدرسين فليتناكد أن القصور من جهته

أما الثواب الحسى وهو منح المكافآت المحسوسة فإذا سُلم بصحة استعماله في المدارس وجب أن يكون تابعا للقواعد الآتية

أولاً — أن يكون في استطاعة كل تلميذ الحصول على المكافآت فلا يصح أن تمنح على أحسن عمل ولكن يجب أن تعطى على أحسن مجهود

ثانياً — لا يصح أن يفضل في الحصول عليها ذو المواهب العقلية الطبيعية على المتوسط الذكاء المثابر الصبور  
ثالثاً — لا يصح أن يكون الحصول عليها سهلاً كما أنها لا يصح أن تكون كثيرة فقيمة الشئ في ندرته

رابعاً — أن يشعر كل التلاميذ بعدالة توزيعها وخير

ضمان لذلك أن يقيّد المدرّس حسنات كل تلميذ وسيئاته ثم ينظر فيها في مواعيد دورية وتمنح المكافآت على المواظبة والأخلاق والتمارين المنزلية والالتباه في الدرس

### ﴿ العقاب ﴾

سنت القواين وفرض على كل من يهملها أو يخالفها أو يعيث بها بآية طريقة عقوبات مناسبة للذنوب التي ترتكب والسلطة الموكلة بتنفيذ العقاب هي الحكومة وقد عوت الحكومات للعمل بالقانون وخضوع الجمهور له على انعقاب لا على الثواب وبناءً على ذلك كان العقاب أصلاً في المحافظة على النظام العام

ويجب أن يرمى كل عقاب إلى الأغراض الآتية :

اولاً — إصلاح حال المذنب — ولذلك يجب أن يكون مقتنعاً بأنه هو المألوم لا غيره وأن ما أصابه عدل كما أنه يجب ألا يزيد العقاب في شدته على الدرجة التي تردع المذنب وتجعله يكره العودة إلى الذنب فيتجنب السير الذي كان سبباً في عقابه . وعلى ذي السلطة ألا يظهر أقل علامة تدن على التشفي

ثانياً — ردع الغير — ولذلك يجب أن يراعى الاعتدال في توقيع العقاب حتى يشعر الكل بأن الذنب استوجبه وبأنه عادل وإلا مالوا إلى المذنب وكانوا في صفه وتلا ذلك الهياج ضد ذوى السلطة وهو مما يزيد في تعيهم

ثالثاً — تعميم المبدأ المشهور (الجزاء من جنس العمل) حتى يعتقد الجميع اعتقاداً جازماً بأن العقاب نتيجة الذنب وأن الثواب جزاء العمل الصالح فكما يكون عمل المرء يكون جزاؤه وحينئذ لا دخل للانتقام الشخصى ولا للأغراض الذاتية في توقيع العقوبة

إذا تقرر ذلك وجب أن يُقرن العدل على الدوام بلشفقة اللائمة بالمذنب

والعقاب نوعان : ( ١ ) معنوى وهو ما كان له مساس بالاحترام الشخصى ويقرن على الدوام بوصمة الهوان والصغار للمذنب و ( ٢ ) حسى وهو ما كان خاصاً بالعقوبات البدنية مع ملازمة الصغار وهوان له

وعلى المدرّس في توقيع العقاب ألا ينظر فقط إلى الأخذ من المذنب بحق القانون الذى خالفه بل عليه أن



يلاحظ أخلاقه وطباعه وأحواله الشخصية والبيتية حتى  
يكون العقاب مصلحاً ومقوماً له

ويشمل العقاب المعنوي ما يأتي :

أولاً — العقاب بالجزاء الطبيعي للذنب . فإذا كان  
التلميذ كثير الكلام مع جاره عوقب بالعزلة . وإذا كذب  
عوقب بنزع الثقة منه . وإذا أهمل في أداء واجب كلف  
إعادة عمله . وإذا تأخر عوقب بالحجز . وإذا كان غير منتظم  
في أعماله وأدواته حجز لترتيبها في غير أوقات المدرسة . وإذا  
كان ميالاً إلى الكسل كلف عملاً يشغل كل وقته ولهذا  
النوع من العقاب فوائد كثيرة منها أن التلميذ يتأكد  
عدل العقاب إذ أنه هو النتيجة الطبيعية للذنب الذي جرّه  
هو على نفسه

ومنها أنه يعرف من تجربته الشخصية الفرق بين الخير  
والشر وما نتيجة كل منهما

ومنها أنه لم ينل العقاب بسبب المدرس فتبقى العلاقات  
بينهما حسنة

ثانياً — التأنيب وأكثره فائدة ما كان بالنظر لا باللفظ

وإذا استعمل التأنيب اللفظي وجب أن يكون قليلا وبحكمة  
فانه إذا تكرر ضاعت قوته وصناع ما بين التلميذ والمدرس  
من الألفة والاحترام المتبادلين زيادة على ما فيه من تعطيل  
سير الدرس . ولا يصح تأنيب الفصل كله لتقصير أفراد  
منه . فإذا كان لا بد من تأنيب عمومي وجب استثناء  
غير المقصرين

أما التأنيب النظري ففائدته أنه تأنيب على الأفراد  
وأنه يذكر التلميذ بواجبه في وقت ضيق بدون أن يجر عطلا  
على الآخرين

ثالثا — حجب التلميذ مع مطالبته بعمل عمله وملاحظة  
أنه لا يجوز مطالبته بعمل لا علاقة له بذنبه أو تكليفه  
كتابة جملة أو كلمة مائة مرة مثلا فيخشى أن تكون نتيجة  
ذلك كراهة التلميذ للمدرس وللمدرس وللمدرسة

أما العقاب الحسي أو العقاب البدني فاستعماله مصحوب  
غالبًا بخطر على التلميذ والمدرس ولذلك منعت وزارة المعارف  
من مدارسها منعًا باتًا ( راجع المادة « ٨٨ » من القانون  
النظامي للمدارس ) ومع ذلك فلا بأس من إيراد بعض

الأضرار التي تتجهم من العقاب البدني وهذه الأضرار هي :  
( ١ ) أنه من النظمات الوحشية فلا يربي في الطفل  
إلا الطباع الوحشية

( ٢ ) أنه يربي في التلاميذ الجبن والكذب فينكرون  
ذنوبهم خوفاً من وقوعهم تحت طائلته

( ٣ ) أنه يورث البلادة وخمود العقل وهما أشد ضرراً  
على الطفل من سوء النظام

( ٤ ) أنه يحط من كرامة التلميذ عند نفسه وعند إخوانه  
وهذا يذهب بعامل قوى من عوامل الإصلاح التهديبي

( ٥ ) أنه يجعل الطفل ينفذ كل ما له علاقة بالمدرسة  
وهذا ضد ما ينبغي أن يسعى اليه الناظر والمدرسون

( ٦ ) أنه يضعف إرادة الطفل ويجعله غير قادر على الشغل

( ٧ ) أنه قل أن يستعمل بحكمة وروية ولذلك قد

تحدث عند التلميذ بسببه عاهات كلفقد السمع أو البصر  
وأعراض قل أن يشفى منها مثل الاضطراب العصبي والتعرج  
وغير ذلك

ومع هذه الأضرار يرى بعض علماء التربية ضرورة أن

استعماله أحياناً واشترطوا عند توقيعه الأمور الآتية .

أولاً — لا يصح استعماله لإصلاح ذنب من الذنوب المدرسية إلا في أحوال العناد وخش القول دفعاً للرديلة ،  
وحينئذ ينبغي ألا يكون جزاءً للجهل أو البطء في الفهم أو البلادة

ثانياً — لا يسمح لأى مدرس باستعمال العقاب البدنى مهما كانت الظروف

ثالثاً — لا يصح أن يوقعه أو ينفذه إلا ناظر المدرسة  
رابعاً — لا يصح أن ينفذ الناظر العقاب البدنى وهو فى حدته لئلا يكون هذا سبباً فى تجاوزه حد العقوبة المناسبة للذنب

خامساً — لا يصح أن تتخذ أداة الضرب من ضمن أثاث المدرسة أو توضع أمام التلاميذ علامة على قوة السلطان ، بل يجب أن توضع فى مكان محجوب لا يراها التلاميذ

سادساً — لا يصح أن ينفذ عقاب الضرب علناً

سابعاً — لا يصح أن يكون الضرب فى موضع يخشى فيه

كسر عظام



ثامناً — يجب أن تكون أداة الضرب لينّة وقصيرة  
لا يزيد طولها على نصف متر  
تاسعاً — ينبغي ألا يكون الضرب باليد

### مِثْلَةٌ فِي الْعِقَابِ ❦

ليس من السهل تعيين مقدار العقاب الملائم لكل  
ذنب من الذنوب ومع ذلك فأسلم الطرق لتعيين ذلك  
المقدار أن ينظر لما عساه أن تحدثه نتائجه في المذنب من  
الإصلاح فيتجنب الذنب وقد يكون العقاب في نوعه  
مناسباً للذنب ولكنه ليس كذلك في مقداره فإذا قدر كل  
من نوع العقاب ومقداره بحسب الذنب بشرط اعتبار سن  
المذنب وبنيته ومركزه بين إخوانه في المدرسة وطبيعته تبين  
للأطفال أن بعض الذنوب تجلب عليهم شروراً أكثر من  
البعض الآخر فإذا اعتادوا ذلك كان في استطاعتهم فيما بعد  
أن يقدروا ذنوبهم ويتوقعوا العقاب وليعلم المدرس أنه  
ما دام العقاب مصحوباً بأنّ فهو شر من الشرور لا يصح  
أن يقع على أحد إلاّ عند الضرورة فلا يقع على تلميذ

وقت آتيانه الذنب مباشرة ولا يصح أن يوقع عليه وهو لا يتوقعه وفي الذنوب الخطيرة ينبغي ألا يعاقب المذنب إلا وهو منفرد ويجب ألا يكون العقاب إلا على النية إذا كانت سيئة ولا ضرورة للعقاب بوجه عام في الأحوال الآتية:

- (١) إذا رُجِع الضرر من وراء توقيعه
  - (٢) إذا لم يحدث الذنب ضرراً حقيقياً
  - (٣) إذا كان المذنب لا يستطيع أن يقدر نتائج عمله
  - (٤) إذا كان المذنب ارتكب الذنب اضطراراً
  - (٥) إذا ثبت أنه لا يثر بسبب ضعف إرادة المذنب
  - (٦) إذا أمكن إصلاح المذنب بغيره
- وليُعَلِّم المدرس أن شد الشعر والأذن وأمر التلميذ بالوقوف على قدم واحدة زمناً أو بسط ذراعيه أفقيين أو رفعهما كل هذا من العقاب البدني أيضاً وعلى المدرس أن يتجنب النبذ بالألقاب وتوقيع عقاب يلحق بالمذنب عاراً يلزمه زمناً طويلاً

## ﴿ تأثير النظام المدرسى فى الخُلُق ﴾

قال الامام الغزالى: «قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :  
« حسنوا أخلاقكم » وكيف ينكر هذا فى حق الآدمى  
وتغيير خلق البهيمة ممكن إذ يُنقل البازى من الاستيحاش  
إلى الأنس والكلب من شره الأكل إلى التأدب والإمساك  
والتخلية والفرس من الجراح إلى السلاسة والانقياد وكل  
ذلك تغيير للأخلاق »

علمنا مما سبق أن النظام المدرسى بمجموع أعمال يقوم بها  
المدرسون والتلاميذ أيضاً محاكاة لهم واطاعة لأوامرهم على  
النحو المشروح فيما سلف بقيوده وأحكامه

وليس يخاف أن الشخص إذا عمل عملاً ثم كرره ألفه  
فاذا ألفه انساق إلى عمله بأقل باعث حتى إذا ما زاد التكرار  
زاوَل العمل مزاولة المندفع اليه بطبعه وتكونت العادة ،  
ومجموع العادات هو السلوك الذى به تقدر أخلاق المرء

فاذا اعتنى موظفو المدرسة بأمر النظام وسلوكوا  
بتلاميذهم منهجه القويم تربت عند الأطفال بتكرار

الأعمال وتموّدھا عادات حسنة تكون ذات أثر دائم في  
أخلاقهم داخل المدرسة وخارجها فتصدر منهم الأعمال  
الصالحة فيما بعد كأنها غريزية ولقد صدق من قال ان  
العادة طبع ثان

قال الفارابي: «ان ارسطو يصرح في كتاب (نيقوماخيا)  
أن الأخلاق كلها عادات تتغير وأنه ليس شئ منها بالطبع  
وأن الانسان يمكنه أن ينتقل من كل واحد منها الى غيره  
بلاعتياد والتدربة»

هذا ولا بد لكل عمل من باعث وهو الأمر النفسى  
الذى يدعو اليه والباعث على كل عمل إما الرغبة وإما الرهبة  
فاذا تكرر العمل واعتيد صار ملكة عند صاحبه تدفعه اليه  
من غير إرادة مقصودة وكأنه يأتيه بطبعه من غير باعث  
والرغبة حالة تأتلف تدفع الشخص إلى الشروع في تحقيق  
أمر يسره تحقيقه فعلى العمل التمهيدى الذى يسبق الإرادة  
ولذلك كانت الإرادة ناشئة عن الرغبة

وتحقق الإرادة متوقف على اعتقاد المرء امكان حصوله  
على الشئ المرغوب فيه



والرهبة شعور الشخص من تلقاء نفسه بوجوب خضوعه  
للعرف والقانون

ومن أنفع أعمال المدرس لتكوين العادات الحسنة أن  
يربى في الأطفال فضيلة الشعور بالواجب فإذا تربت فيهم  
هذه الفضيلة اعتادوا ألا يعملوا إلا ما ينبغى وصارت الرغبة  
صالحة على الدوام وموافقة للعرف والقانون فيصبح الباعث  
على كل عمل صالحاً وبذلك تربي الإرادة التربوية الصالحة  
وتتبعها الفضيلة

قال الامام الغزالي : « ان الأخلاق الحسنة نارة تكون  
بالطبع والفطرة ( على حسب المزاج ) ونارة تكون بـاعتـياد  
الأفعال الجميلة ونارة بمشاهدة أرباب الأفعال الحميدة  
ومصاحبتهـم وهم قرنـاء خـير وإخوان الصلاح إذ الطبع  
يسرق من الطبع انشر واخير جميعاً فمن تظاهرت في حقه  
الجهات الثلاث حتى صار ذا فضيلة طبعاً واعتياداً وتعلماً  
فهو في غاية الفضيلة »

وتربية فضيلة الشعور بواجب أو العاطفة الأدبية في  
التلاميذ يجب أن يكون المدرس مثالاً لهم فيظهر الشفقة

لسي الحظ والانصاف للضعيف والصدق للجميع ،  
ظهاراً يبعث في نفوسهم حب محاكاته في العمل بها ويجب  
عليه أن يفهمهم أن منزلة التحلي بالأخلاق الفاضلة لا تقل  
عن منزلة تحصيل العلم . والفرص كثيرة عند المدرس لتربية  
الماطفة الأدبية في الأطفال فإذا كان في المكتب عودهم  
أن يخاطبوه بالوقر اللازم له وبالعبارات التي تناسب مقام  
الرسة وبالهيبسة التي تميز الرئيس من المروس وان كان في  
فناء المدرسة واختلط بهم وقت اللعب عمد إلى تنظيم أقوالهم  
وأفعالهم بعضهم مع بعض فإذا هفا أحدهم مع آخر ولم  
يمتذر له كلفه المدرس الاعتذار وان كانت لأحدهم الغلبة  
على زميله جامله وإذا كان مغلوباً حكى على نفسه فبمثل  
هذه الأفعال تتربى فيه رقة الشعور وحسن الذوق والمجاملة  
ومجموع هذه هو الأدب الذي هو العلامة الظاهرة الدالة على  
الرقة الروحانية الباطنة فمعنى أدب الشخص مطابقة أفعاله  
وأقواله لكل الأمور المتفق على صلاحها مراعاة الآخرين  
وقد قيل : مثل الأدب للمجتمع كمثل الزيت للآلات  
وتأتى ملكة الاجتهاد في الطفل بالمشاورة على العمل

المنظم لا على العمل مطلقاً فاذا قُسم الوقت المدرسى بين  
العمل والراحة وكان جدول الأوقات منظماً وكانت  
الدروس فيه مرتبة حسبما تستلزمه أصول علم التربية تعود  
الطفل العمل إجابة لداعى حبه للحركة بطبعه وليس وعظ  
المدرس للأطفال بمجدٍ في بيان فوائد الاجتهاد وإنما المجدى  
أن ينتهز المدرس كل فرصة يأتى بها النظام المدرسى، والفرص  
التي يأتى بها كثيرة فلا حاجة للمدرس أن يخاف مناسبات  
لا يجادها فما يأتى منها بمقتضى الحال كافٍ ليشغل كلاً من  
المدرس والتلميذ

وإذا اعتاد التلميذ مثلاً ألا يجلس فى المكتب إلا فى  
المكان المخصص له وألا يلعب فى فناء المدرسة إلا فى دوره  
نشأ على احترام حق الغير وإذا تعود التدقيق فى أقواله  
مقت المبالغة وإذا اعتاد أن يستعمل وقته فى أشرف المقاصد  
نشأ على الاستقامة وهذه كلها يتبعها حب فضيلة الصدق  
بلا ريب

وليس تحصيل المعلومات هو الذى يكون الأخلاق كما  
يظن الكثيرون وإنما المعلومات تكون علماً تصدر عنه

الارادة وهذه يسبقها نوع من البصيرة يشوبه ميل هو  
الباعث لتلك الارادة ولهذا كان الغرض الذي يرمى اليه  
التعليم التهديبي إيجاد بصيرة تميل بالارادة الى عمل ما ينبغي  
والبصيرة هي قوة العلم التي قال فيها الامام الغزالي : « حسنها  
وصلاحها في أن تصير بحيث يسهل عليها درك الفرق بين  
الصدق والكذب في الأقوال وبين الحق والباطل في  
الاعتقادات وبين الجميل والقبيح في الأفعال » ويجب أن  
يدرك الطفل بقوة علمه ما لأعماله من القيمة الأدبية وما  
تستوجبه من الثناء عليه فاذا ولدت المعلومات في الطفل قوة  
علم تميل بالارادة الى ما ينبغي أتت بالغرض المقصود منها ومع  
ذلك ليس هذا هو الغرض المقصود من التربية لأن  
التربية إذا وقفت عند هذا الحد في شخص كان ذلك  
الشخص حقاً متعلماً يعرف بقوة علمه الخير ويرغب في عمله  
ويعرف الشر ويمقته ولكن ربما لا يكون بين بصيرته  
وارادته توافق تام إذ أن خضوع الارادة لقوة العلم أمر  
شاق يستلزم قمع الشهوات أولاً

قال الامام الغزالي : « أن حسن الخلق يرجع الى



اعتدال قوة العقل وكمال الحكمة والى اعتدال قوة الغضب  
والشهوة وكونها للعقل مطيعة »

فمثل هذا الشخص تتقلب أعماله تبعاً للظروف وتبقى  
ارادته على الدوام متزعزعة هي في واد وقوة العلم في واد ،  
فلا يعرف له مبدأ ولا يصح أن يوثق بأخلاقه مهما كان  
علمه غزيراً وهذا يثبت ما أسلفنا من أن تحصيل المعلومات  
وحده لا يكفي لتكوين الأخلاق قال صلى الله عليه وسلم :  
« من ازداد علماً ولم يزد هدى لم يزد من الله إلا بعداً »  
وقال الحسن رضى الله عنه : « لا تكن ممن يجمع علم  
العلماء وطرائف الحكماء ويمجرى في العمل مجرى السفهاء » .  
وتربية الأخلاق في التلاميذ بتكوين العادات الحسنة عندهم  
بالاستفادة من النظام المدرسى تستلزم من المدرسين جهداً  
يستطيعون بذله ولا يخلون به متى اعتقدوا أن النفس لا تكمل  
ولا تجمل إلا بالعلم وبالتربية الخلقية

قال الامام الغزالي : « وكما أن البدن في الابتداء لا يخلق  
كاملاً وإنما يكمل ويقوى بالنشوء والتربية بالغذاء كذلك  
النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال وإنما تكمل بالتربية وتهذيب

## الأخلاق والتغذية بالعلم

وبغير هذا الطريق ينعكس الحال ويعود إهمال أمر النظام على التلاميذ بالضرر والخسران كما قال الامام الغزالي :  
« إن الصبي مهما أهمل في ابتداء نشوئه خرج في الأغلب رديئ الأخلاق كذاباً حسوداً سروقاً نماماً لحوحاً ذا فضول وضحك وككيد ومجاعة وانما يحفظ عن جميع ذلك بحسن التأديب »

فقوة العلم وان كانت أساساً للأخلاق الفاضلة لا تكفي وحدها لتكوينها لأن قوة العلم تعمل إلى حد ان يصل المرء إلى تمييز الخبيث من الطيب ولكن يعوزها ما ينظم قوة الغضب والشهوة كما أسلفنا والذي ينظم هذه القوة فضيلة الشعور بالواجب أو العاطفة الأدبية التي تبعث في صاحبها سروراً من عمل الخير وألماً من عمل الشر فإذا تربت هذه الفضيلة في شخص انحدت مع قوة العلم وانضمت لها الارادة وأصبح المرء مهذب الأخلاق

ولاستئصال العادات الرديئة يجب على المدرس أن يكون في غاية اليقظة فلا يصح أن يتوانى مثلاً في علاج

الكذب بمجرد ظهور تلك الرذيلة عند التلميذ وخير علاج له البحث عن الباعث حتى يأتي العلاج بفائدة وينشأ الكذب عند الأطفال من حب الكسب أو حب الانتصار أو من الخوف

ويعلم المدرس أن التراخي في النظام وإهمال تصحيح الواجبات والملاحظة غير المدققة للتلاميذ أثناء أعمالهم ، وعلى الخصوص التمارين الكتابية وكذلك الشدة المتناهية على الأطفال مما يسهل عليهم ارتكاب الغش وهو أشد ضرراً من الكذب ويحذر المدرس إساءة الظن بالتلاميذ لأنها وإن كانت تجمعهم أشد حرصاً تذهب بهم من جهة أخرى إلى التفنن في الرذيلة فذلك ينبغي للمدرس ألا ينهم تلميذاً بتهمة الكذب

هذا ولما كان التلميذ بطبعه ميلاً إلى المغالاة ونتيجة ذلك الإضرار بفضيلة الصدق وجب على المدرس أن يقابل كل مغالاة بالسكوت الدال على احتقارها مع اجتهاده في تنظيم القوة التخيلية عند الأطفال . وإلا فإذا أطلق لها العنان كانت النتيجة المغالاة في العبارات فتتحول كذباً ودروس

الأشياء خير مساعد على إيقاف القوة المتخيلة عند حد معين لأنها تستلزم وصفاً مدققاً فلا تجد المغالاة فيها مجالاً

ويقوى الغضب في الأطفال من معاملة الظلم ومن لا يذء ومن الأم الجسائي ومن الشدة المتناهية في النظام فاذا تجنب المدرس ذلك امتنع الغضب إلى حد ما وهو من أقوى الشهوات الغريزية عند الطفل

وينشأ العناد عند التلاميذ من سوء معاملة رؤسائهم لهم ومن الخشونة ومن مداومة إظهاره عيوبهم والتشهير بسلطاتهم والسخرية منهم فاذا تجنب الرؤساء ذلك امتنع العناد وتربت في التلاميذ عادة الطاعة

والجبن، وتلازمه الدناءة، نتيجة من نتائج الخوف الذي ينشأ من إلقاء الرعب في قلوب الأطفال بحبسهم في أماكن مظلمة ومن التنهات في العقاب ومن التهديد الشديد، ومن ثورة الغضب الزائد من جانب الرئيس ومن أخبار العفارية. ومن أسبابه أيضاً الجهل لأن الجبن يجد في القلوب الضعيفة بيئة مناسبة لنمائه وقد ينشأ من ضعف الصحة. ومن نتائجه إماتة الذهن لأنها لا تنشأ إلا من



اليأس من الخير وتوقع الشر  
ومن نتائج الجبن أيضاً الكذب خوفاً من انبساط  
الأيدى على الطفل بالعقوبة وقد وصف بعضهم الكذب  
بأنه غطاء بخس لمداراة خطأ

وطاعة الاسترقاق كما قدمنا تربي التلميذ على النفاق وذل  
النفس فاذا منعت هذه الطاعة وأخذ الطفل بالطاعة الحقيقية  
نشأ على احترام نفسه واحترام غيره

وينشأ الكسل إما من ضعف الصحة وكثرة العمل  
وإما من جهل المدرس بطبع الطفل فلا يستفيد من نشاطه  
الطبيعي وينشأ أيضاً من كسل المدرس أو من عدم كثرته  
بأعماله فلا يعطى التلاميذ من العمل ما يشغلهم فتربي فيهم  
عادة الكسل وإذا اعتاد التلميذ أن يرى في المدرسة كل  
شيء نظيفاً وإذا طوَّب هو على الدوام بالانظافة في جسده  
وملبسه وعمله اعتادها وكانت تتيبها أنها توجد في نفسه  
احتراماً لشخصه وتحسن ذوقه وتزيد في راحته على  
أنها لازمة للصحة . والمؤثرات البيتية تساعد على نماء عادة  
الانظافة ويعتم على المدرس إذا لاحظ على تلميذ همالاً في

المحافظة على نظافة جسمه أو ملبسه ألا يتوانى في حمله على  
النظافة لما في اعتياد الوسخ من الخطر فقد قال هربرت  
سبنسر (الوسخ يصحبه في العادة ميل الى الإجرام)  
ومما تقدم يرى المدرس ما لأعماله صغيرها وكبيرها من  
النتائج في أخلاق التلاميذ فيتعين عليه حينئذ ألا يأتي عملا  
حتى يزنه ويقدر نتيجته من خير وشر

وليست دروس التهذيب في المدارس كما يظن بعضهم  
كفيلة بتكوين الأخلاق الفاضلة ولكنها تنير البصيرة  
فتساعد فقط على إصلاح ما فسد من العادات لأنها مجرد  
وعظ نظري خال من مباشرة الأعمال الفعلية اللازمة لتكوين  
الأخلاق

ولا تتكون العادات البدنية الحسنة في التلاميذ إلا إذا  
عنيت مدارسهم بتعليمهم الرياضة البدنية تعليما صحيحا عاما  
لا يقتصر على بعض التلاميذ وبشرط أن يمتنعها جميع  
أجزاء الجسم فيخرجون من المدرسة وقد اعتادوا عادات  
حسنة كالصلاة والصوم والسعي إلى المساجد وكما كاة محاسن  
الأشياء كالخط الحسن والرسم الحسن وكتشيل الصوت

الحسن وكالجلوس مع حفظ أعلى الجسم بدون انحناء ،  
وكالوقوف مستقيماً وكالسير معتدلاً مع المحافظة على استقامة  
الأقدام بحيث يكون مشطاهما وقت المشي مائلين إلى الداخل  
والعادات البدنية ظاهرة الأثر في أصحاب الحرف  
كالنقاش والرسام بما يظهرونه من السرعة العجيبة في رسم ما  
يعتادوا رسمه على أن معظم أعمالنا اليومية ليست إلا بمجموع  
عادات تعمل من غير تفكير

وتتربى العادة العقلية في التلاميذ بالتعريض وبكثرة  
البحث والتنقيب حتى يحصلوا على ملكات فيما يحفظون أو  
فيما ينقبون ويبحثون وهذه الملكات هي العادات العقلية ،  
فكل الأجوبة التي يجيب بها التلميذ من محفوظاته مثل جدول  
الضرب والأشعار التي يرددها من غير تدبر هي من هذا القبيل  
فما تقدم يتضح أن العادات نتيجة مجهودات وهي  
كسبية ولا تتكون إلا بالمرات ولا شك أن لتكوين  
العادات في الطفل في الصغر أثراً فعالاً يظهر جلياً في سنيه  
الآخيرة بالمدرسة أو بعد خروجه منها ويكون ظهوره  
أوضح في كبح جماح الشهوات وضبط النفس

وتظهر في الأطفال قبل أن تتكون فيه 'عادات' مواهب  
طبيعية أو قوى فطرية تصدر عن فدان قهرية لأغراض  
معينة . تدت المواهب الطبيعية أو القوى الفطرية هي الغرائز  
التي تقوم بتدبير شئون الجسم في طوره الأول من الحياة  
ونى يجب على مربى دراستها للاستعانة بها على القيام بعمله  
فى التربية على توجه الأكمل

ونى أنه لسن غرائز نسكتفى بتعداد بعضها ناركين الشرح  
المدرس مثل غرائز حب النفس والمحاكاة والاستطلاع  
والقتل والبيرة والنخر والتغضب وخوف والادخار  
وغرائز فى الحيون فظهر ثراً منها فى الانسان فترى  
العناكبوت ينسج نسجاً نصيدها تنسب : غريزة من غير تعليم  
وكنت ترى الخطير يمشى متشبه من غير أن يتلقى درساً فى  
ذات ولده ديدة التي تنزع الحروب بتقاز لا يضارعه  
تقاز ولا ينس منه فقد زعم

هذا ولا يم نفع اريضة البهنية كل أجزاء الجسم بحيث  
تأتى نكت تربية بتدات المتصودة له منها إذا شملت  
ولا — التربين نظرية نى نى بها مدارس الحكومة



الآن مثل المشى جماعات وتكوين أشكال مختلفة تارة  
بالسير وطوراً بثنى الأطراف وبجمعها وتفريقها وكذلك بثنى  
الجذع والرأس فى اتجاهات مختلفة

وثانياً — التمارين الآتية وهى التى يحتاج التلاميذ أدبيتها  
إلى آلات وأدوات مثل أدوات النط والوثب ومثل العقلة  
الأفقية الشابتة لرفع الجسم ودورته وآلات اللعب ككرة  
القدم وكالمصوالة والكرات الصغيرة التى تخرب بها  
ومعظم هذه الآلات والأدوات مستعملة فى مدارس الحكومة  
الابتدائية والثانوية والعالية حيث يستعملها التلاميذ والطلبة  
بإرشاد معلمين مخصصين لذلك وتحت إشرافهم

وهناك نوع آخر من الرياضة البدنية لا يقل شأنه عما  
تقدم ان لم يكن خيراً منها ولكن المدارس لا تستطيع تعليمه  
فيها لتلاميذها مثل ركوب الخيل واستعمال الحبال ذيف  
والمشى على الأقدام زمناً معيناً كل يوم

ولا ينبغي أن للريضة البدنية فوائد قد لا تخطر ببال  
الكثيرين وعلى الخصوص أولئك الذين يعتقدون أن فى  
تعليمها ضياعاً لوقت الأطفال وتهديراً للفرص نعبهه بالنظم

فمن فوائدها العملية زيادة على ما سبق بيانه في تكوين العادات البدنية انها تقوى الجسم وتمنحه سروراً وتبعث فيه قدرة على تحمل التأثيرات الجوية حتى يكون بعيداً عن الأمراض وتكسبه كذلك رشاقة في القد وحسناً في القوام وجمالاً في الأعضاء وسرعة في الحركة وميلاً إلى العمل والمداومة عليه وتبعث في التلاميذ روح الجامعة والائتلاف ومن فوائده التهذيبية ضبط النفس وخضوع الانسان الى الحق واحترام ما لغيره من الحقوق وضبط القوة المتخيلة وتنظيم الارادة وتقويتها وهي تؤثر أيضاً في انتظام الأحوال النفسية حيث يجد الانسان في نفسه قدرة وسلطاناً على جسمه وشهواته فيلطف من طباعه وبالجمله تربى في التلاميذ الهم الصادقة والعزائم الماضية والشجاعة والحماسة وتبعث فيهم الشعور بالشرف مع السماحة والأدب وحسن المعاملة وتعطى الألعاب الرياضية الناظر والمدرسين أحسن الفرص لتعرف ضياع التلاميذ وأحوالهم إذا راقبهم في ألعابهم أثناء الفسح فيعالجون أمراضهم الخلقية بتوجيههم إلى الاشتغال بالألعاب التي تربى فيهم ما ينقصهم من العادات

العقلية الحسنة أو الخلقية الحسنة وما يلطف من تأثير  
ما اعتادوه من قبيح العادات في أخلاقهم

### طريقة لنج في التربية البدنية

إذا تقرر هذا علمنا ما للتربية البدنية من الأهمية العظمى  
في التربية العامة ولها من الفوائد الجثمانية منافع أخرى غير  
التي سبق بيانها كتحسين حالة الدورة الدموية ومنع  
العضلات من الانكماش مع تقويتها وباجملة تحسين حالة  
الصحة العامة حتى يستطيع كل عضو أن يعمل عمله . ولها  
من الفوائد الأدبية زيادة على ما ذكر ما لا يخفى كترية  
عادات الخضوع وحب النظام والنظافة وغير ذلك

ولا تأتي الحركات النظامية بالفائدة المقصودة منها على  
أن تكون أساساً للتربية البدنية عامة إلا إذا شملت كل  
أجزاء الجسم بطريقة تدريجية والقواعد الأساسية لطريقة  
لنج السويدية كفيلة بذلك وهي

( ١ ) الأوامر التي تعطى أثناء الحركات النظامية

( ٢ ) مبادئ التنفس

- |                      |                         |
|----------------------|-------------------------|
| (٣) في الجذع         | (٧) تمارين البطن        |
| (٤) تني الذراعين     | (٨) دوران الجذع والوثب  |
| (٥) تمارين التوازن   | (٩) المشي والعدو واللعب |
| (٦) تمارين "الكتفين" | (١٠) التنفس             |

## أصول فن التدريس

لا يختلف اثنان في أن الأغراض العامة من إنشاء المدارس إنما هي تعليم التلاميذ أشياء معينة بقصد جعلهم تدريجاً صالحين للقيام بأعمال معينة

والتربية الحققة في عرف ديمورجان أن يلم الإنسان بكل المعلومات الممكنة عن بعض الأشياء وأن يلم ببعض المعلومات عن كل الأشياء وهذا كما لا يخفى هو الواقع فعلاً على وجه التقريب عند كل إنسان في العالم هذا مع العلم بأننا قد لا نلم بكل المعلومات الممكنة عن بعض الأشياء كما يقرر فلاسفة الألمان ولكننا نعرف كل المعلومات ذات القيمة عنها وهذا بلا شك كاف لتحقيق معنى التربية الحققة في عرف ديمورجان

وقد اتفق علماء التربية على أن يكون النوعان الرئيسان



للدروس هما دروس كسب المعلومات أو الحصول على القوائد العلمية من المواد التي ندرسها . ودروس كسب المهارة أو الحصول على القوائد التهذيبية التي تتغذى بها القوى العقلية وتنمو من وراء دراستها

ولهربرت سبنسر نظرية خاصة بموضوعات الدراسة بالمدارس وقيمتها منسوب بعضها إلى بعض وقد استنتجها من تجاربه تطبيقاً على المبادئ العامة التي بنى عليها نظام الكون وهو يعتبر أن لكل موضوع من الموضوعات وظيفتين الوظيفة الأولى هي القيمة العلمية امادة في ذاتها والثانية هي القيمة التهذيبية التي تستفيد القوى العقلية من دراستها ويقول إن أول قانون من قوانين الطبيعة انما هو الاقتصاد وأنها لذلك لا تسمح بضیاع لوقت الذي يستلزمه البحث في النظرية انما تحتم علينا دراسة مجموعة من المواد بسبب ما لها من القيمة الذاتية ومجموعة أخرى بسبب ما لها من القيمة التهذيبية في إفاة العقل ويصر على اختيار الموضوعات التي تتوافر فيها الوظيفتان

ويقسم علماء التربية موضوعات الدراسة في اندارس

الأولية إلى ثلاثة أقسام (١) الموضوعات الأولية (٢) الموضوعات المدرسية أو المكتبية (٣) الموضوعات النوعية ويجعلون دراسة موضوعات النوعين الثاني والثالث اختيارية

أما موضوعات النوع الأول فاجبارية وهي الكتابة والقراءة والحساب ( وأشغال الابرّة للبنات والرسم للبنين في الفرق المتقدمة ) وينبغي ألا تشجع الدراسة بالمدارس الأولية في غير هذه الموضوعات حتى يتعلمها التلاميذ ويتقنوها ، وفي كثير من أحسن المدارس في بلاد الانكليز يُقضى أكثر من نصف اليوم المدرسي في تعليم هذه الموضوعات الثلاثة ويعلقون على اتقان تعليمها أهمية عظيمة لأنها أولا واسطة للحصول على المعلومات وثانياً لأنها ضرورية لتكون أساساً لمواد الدراسة الأرقى منها وثالثاً لأن في دراستها فوائد تهيئية للعقل ورابعاً لأنها تشمل عدداً من أهم الأشكال التي بها تخزن المعلومات

وهذه المواد الثلاث مع القرآن الكريم والدين هي المواد التي تعطى عليها الاعانة في مدارسنا الأولية وفي مراجعة لأئحة الاعانة فائدة عظيمة لطالبة مدارس المعلمين

## للقوف على هذا الموضوع

والموضوعات المدرسية هي لغة البلاد والجغرافية والعلوم الأولية أو دروس الأشياء والتاريخ وهذه لا يختار منها أكثر من مادتين مع العلم بأن دروس المقطعات ليست من الموضوعات المدرسية وبأن الجغرافية والتاريخ يدرسان في شكل حكايات وأقاصيص يلذ للأطفال سماعها

وأما الموضوعات النوعية فكثيرة العدد ويختار منها مادة أو مادتان ولا تدرس إلا بعد سن الحادية عشرة ، ومن هذه المواد الجبر والهندسة وإمساك الدفاتر والزراعة والتدبير المنزلي واللغة الأجنبية والطبيعة والكيمياء وعلم النبات وعلم وظائف الأعضاء أو علم الصحة بطريقة راقية

وهناك قسم رابع خاص بالنبات ويشمل الطهي والغسل والكي ومن المعلوم أن السن المحددة للمدارس الأولية هي ثلاث عشرة سنة ولا بد أن يكون اختيار الموضوعات النوعية تابعاً لتلك السن بحيث لا يختار منها إلا المواد التي يمكن أن تقبها عقول تلاميذ في هذه السن وبحيث لا يسمع بدراستها إلا لمن حصل على معلومات حسنة في القراءة



والكتابة والحساب وشئ من الانشاء وفوق ذلك على بعض المعلومات الأولية في مادتين من الموضوعات المدرسية لتكون أساساً ثابتاً لتحسين حالته العلمية في المستقبل كما أنه لا يصح أن يسمح للتلميذ بدراسة مواد الموضوعات النوعية إلا إذا اقتنع المدرسون بأن دراسة هذه المواد تبعث فيه رغبة للحصول على العلم والمثابرة على تحسين حالته العلمية والغرض من هذا النظام فتح الباب للتلميذ الفقير حتى يتسنى له الانتظام في سلك تلاميذ مدارس التعليم العالي وحتى لا يُولد الذكاء ويُدفن من غير أن تعطى صاحبه الفرصة الملائمة لاضماره وقد جرت الحكومة منذ سنوات على طريقة قبول بعض الفقراء بالمدارس النانوية والعالية عندنا بالمجان والمواد الدراسية التي تدرس بمدارسنا الأولية المنتظمة وعلى اخصوص المدارس الأولية التي تديرها وزارة المعارف أو مجالس المديرية أو المصالح الأخرى مثل السكة الحديد لا تخرج عن المواد التي سبق ذكرها ولم يراع في اختيارها ورسم منهاجها إزالة الأمية فقط بل قد روعى فيها ما يلزم أن يراعى في تربية تلاميذ يخرجون من المدارس الأولية



وفيهما شيء من الذكاء مما اكتسبوه من المعلومات ينفعهم  
في الحياة الدنيا إذا هم اقتصروا على هذا القدر من التربية  
المدرسية وفي الوقت ذاته يصلح لأن يكون أساساً قوياً  
للمرحلة التالية من مراحل التربية إذا هم التحقوا بمدارس  
أولية راقية أو بمدارس صناعية وإذا تيسر لهذه المدارس  
أن تحصل على مدرسين ممن يكونون في استطاعتهم تدريس  
هذه المناهج على الطرق القوية أتت بالعجيب من الفوائد  
للمتعلمين والبلاد

والأمل عظيم في أن يزيد عدد المدرسين الأكفاء  
المتخرجين في مدارس المعلمين الأولية على آخر برنامج  
حتى يصبح التعليم الأولي على أيديهم ذو أثر ظاهر وعلى  
الخصوص في مدارس الإعاقات الأولية إذا زاد عدد المدرسين  
زيادة تدعوهم إلى مباشرة أعمالهم في غير مدارس الحكومة  
بل في مدارس يفتحونها في بلادهم حتى تنفع بهم  
واقبول التلاميذ في المدارس الأولية راجع ما جاء في  
ملحق ١ من لائحة الإعانة خاصة بذلك

أما تقسيم التلاميذ إلى فصول فينبغي أن يرعى فيه

أن يكون كل التلاميذ التابعين لفصل واحد متساويين في المعلومات أو متقاربين فيها حتى يتيسر تعليمهم تعليمًا جمعيًا وتقسيم التلاميذ إلى فصول من الأمور السهلة في المدارس الكبيرة حيث يتقدم إليها عدد كبير يمكن أن يختار من بينهم مجموع يستفيد بالتعليم الجمعي أما في المدارس الصغيرة فالأمر بالعكس إذ يضطر الرئيس إلى قبول تلاميذ مختلفي المدارك والمعلومات في فصل واحد لقلة من يطلبون الالتحاق بها وبالتالي لقلة من يختار من بينهم ففي الحالة الأولى تتوافر كل مزايا التعليم الجمعي وتظهر مضاره ظهورًا واضحًا في الحالة الثانية

ولا ينبغي أن للتعليم الجمعي فوائد عظيمة منها اقتصاد وقت المعلم عند الإيضاح أو عمل التجارب ومنها أنه يوجد التنافس بين التلاميذ فيحتفظ كلٌّ بمنزلته في الفصل بنسبة إخوانه ومن هذه المنافسة يستفيد المدرس النجاح في عمله ومن مضاره أن يفتر المدرس بذكاء بعض التلاميذ وسرعة إدراكهم فيهمل البطيئين وبذلك تنكسر قلوبهم فيأسون من النجاح هذا وقد يخشى أن تكون السهولة

التي يلقاها المدرس في التعاليم الجمي مغرية له على تحويل  
تدريسه إلى محاضرات أو دروس تلقينية

ولست صعوبة تقسيم التلاميذ إلى فصول في المدارس  
الصغيرة قاصرة على فئة العدد الذي يختار من بينهم بمجموع  
يستفيد من التعليم الجمي ولكن الذي يزيده صعوبة إنما  
هو مواد الدراسة التي يبنى عليها التقسيم فقل أن يوجد من  
التلاميذ العدد الكافي لتكوين مجموع يصلح أن يكون فصلاً  
وتساوي معلومات أفرادها في عدة مواد ولذلك يحسن أن  
تخذ مادة من المواد أساساً يبنى عليها التقسيم وقد تكون  
المطالعة أمثلها ويحسن أن يكون معها الحساب . فإذا رتب  
الفصول شرع في عمل جداول الأوقات

### ✽ جدول أوقات الدروس ✽

جدول أوقات الدروس هو ملخص عمل المدرسة في  
الأسبوع ومن فوائده سير الدراسة بنظام تابعة لقانون  
الصحة وأن التلاميذ باتباعه ينشئون وقد اعتادوا تقسيم زمنهم  
والحرص عليه ومن فوائده كذلك أن كل مادة من المواد

تمضي نصيبها من الوقت بنسبة أهميتها بين مواد الدراسة  
الأخرى

هذا وينبغي أن نلاحظ في عمل جداول أوقات الدروس  
أمور شتى منها

(١) توزيع الزمن الدراسي على مواد بحسب أهميتها وبحسب  
سن التلميذ

(٢) ضيق زمن درس أو قصره بحسب نوعه وصعوبته ،  
ويحسن أن يكون زمن دروس الصباح أطول منه في دروس بعد الظهر  
وبحسن كذلك أن يتراوح طول الدرس في مدارس روضة الأطفال  
بين عشرين وثلاثين دقيقة

(٣) ترتيب الدروس بداية في فنون النمار والعمليات المحضة في  
آخره مثل قواعد الحساب والحساب العقلي ودروس العلوم الأولية  
أو لا شيء تكون في صباح ومساءل الخط والرسم والاملاء والاستظهار  
تكون من الأخير

(٤) ترتيب دروس بكل انتقاء حتى لا يتوالى دروس صعبة

(٥) موازنة ختلاف أوضاع الجسم في الحصص المتوالية

(٦) موازنة الحدوث لحالة المدرسة من جهة الزمن والمكان

(٧) بساطة تركيب الحرون حتى لا يمتدح الى عناء في البحث

(٨) ترتيب دروس المناهج في غير الاوقات التي تستدعي أعمالا

ادارية وقوية كحصر عدد التلاميذ وكإستعلام كتابة عن سبب غيابهم،  
وككتابة لأعمال وكإستيفاش على أعمال الخدم وغير ذلك



وتتبع المدارس الأولية جدول أوقات دروس واحدًا  
لجميع مدارس الوزارة ومدارس الاعانة للبنين وآخر للبنات  
في كل أنحاء القطر حتى لا تكون هناك صعوبة على رؤساء  
تلك المدارس إذا قاموا هم بعمل الجداول في توزيع الحصص  
المخصصة للمواد المختلفة ولم تحظر الوزارة مع ذلك على رؤساء  
المدارس أن يتبعوا جدولاً خاصاً إذا اقتضت الأحوال التغيير  
بشرط أن يخطرورها بذلك

وقد تدعو الحالة في أحيان غير قليلة الى تغيير الجدول  
تغيراً يلائم الظروف التي تحيط بالمدرسة فقد يكون  
بالمدرسة أربع فرق وليس بها سوى الرئيس وفي هذه الحالة  
ينبغي أن يغير الجدول بحيث يستطيع ذلك الرئيس أن يجعل  
تلاميذ كل فرقة يستفيدون بأكبر جزء من وقتهم على قدر  
الامكان فبدلاً من أن تكون الحصص حصصاً إملأ للجميع  
فلا يستطيع أن يشتغل مع الكل في آن واحد من غير أن  
تكون طريقة العمل داعية الى السخرية وعدم النظام فضلاً  
عن ضياع الوقت يصح أن يكون للسنة الرابعة مثلاً درس في  
الجغرافيا ولثلاثة دروس في لأملاء ولثانية في المطالعة وللأولى

في الحساب، وعند ابتداء الحصة يكتب لتلاميذ السنة الأولى على السبورة شيئاً ينقلونه على ألواحهم خاصداً بكتابة الأعداد أو الجمع أو غير ذلك وفي السنة الثانية يطلب منهم كتابة الكلمات الصعبة في الدرس المقررة قراءته وفي السنة الرابعة يطلب من التلاميذ رسم الجزء الذي يشمل درسهم من خريطة الحائط ويتدئ باملاء قطعة الاملاء على تلاميذ السنة الثالثة فاذا ما انتهى منها كتب الكلمات الصعبة على السبورة وأمر التلاميذ بتغيير الكراسات لتصحيح الاملاء بطريقة التبادل واشتغل هو بدرس المطالعة مع السنة الثانية فاذا ما انتهى من تفسيره واطمأن على صحة نطق الألفاظ والعبارات فيه أمر التلاميذ بكتابة معاني بعض العبارات أو بعض الألفاظ على ألواحهم واختار تلميذاً متقدماً من تلاميذ السنة الثالثة الذين انتهوا من تصحيح الاملاء ولم يكن مشتغلاً بتكرار كتابة الكلمات التي أخطأ في كتابتها في كراسته لمراقبة تلاميذ السنة الأولى وتصحيح ألواحهم، واشتغل هو مع تلاميذ السنة الرابعة في درس الجغرافيا حتى قيل انتهاء الحصة بنحو الخمس دقائق فيمر على تلاميذ السنة

الناية مروراً سريعاً لسؤالهم سؤالين أو ثلاثة فيما طولبوا بعمله  
ثم يأمر بجمع كراسات الاملاء من السنة الثالثة لتصحيحها  
خارج الدرس

وعلى رئيس المدرسة في هذه الأحوال أن ينوع في  
العمل ما استطاع بحيث تأخذ كل فرقة من فرق المدرسة في  
النهاية نصيبها من وقته وعنايته على أنه قل أن توجد مدرسة  
فيها كل هذه الصعوبات أو بعبارة أخرى قل أن توجد  
مدرسة مركبة من أربع فرق في حجرة واحدة وليس فيها  
سوى الرئيس

وفي مصر كما في غيرها من البلاد مدارس كثيرة جداً من  
مدارس الاعانة كل تلاميذها في حجرة واحدة ولكن قل  
أن توجد بها أربع فرق فاذا وجد فيها أكثر من اثنتين  
كان للرئيس مساعد وفي هذه الحالة ينبغي أن ترتب  
الدروس بحيث لا يهوش أحدهما على الآخر في تدريسه

أما إذا تعددت الحجرات وجب أن يكون بالمدرسة  
من الموظفين عدد لا يقل عن عدد الحجرات فاذا اتفق  
وغاب أحد المدرسين وجب أن يُختار من أذكاء التلاميذ



بالفرق المتقدمة تلميذ يقوم بحفظ النظام وبالتدريس في حجرة التلاميذ الصغار بشرط مراقبة الرئيس له من آن الى آن وبشرط أن يعوضه الرئيس أو مدرس فرقة ما يفوته من الدروس الجديدة حتى لا يكون هذا سبباً في تأخره أما إذا كانت حجرات المدرسة أصغر من أن تسع الأعداد المقيدة بالفرق المختلفة وجب أن تقسم الفرقة التي لا يمكن وضع تلاميذها في حجرة واحدة الى قسمين ولكن هذا يستلزم مدرساً آخر قد لا تسمح مالية المدرسة بتعيينه وفي هذه الحالة يحسن أن يقوم الرئيس بمباشرة الحجرتين ولكي يأتي ذلك بأكبر فائدة ممكنة وجب أن يجمع القسمين وقت الأيضاح الشفوي وأن يفصلهما وقت الأعمال التحريرية ، وإذا كانت الفرقة من الفرق المتأخرة وجب أن تقسم التلاميذ على حسب معلوماتهم الى قسمين يتولى المدرس القسم المتقدم ويعهد الى تلميذ من الفرق المتقدمة ملاحظة القسم الثاني في أحيان لحفظ النظام تحت مباشرة المدرس بحيث لا يحرم التلميذ من دروسه المهمة

هذا وينبغي أن تدرج بجدول أوقات الدروس واجبات



كل مدرس من مدرسي المدرسة فتوزع عليهم أعمال الرياضة البدنية وأعمال الضبط والنظام والألعاب أثناء الفسح (راجع الألعاب من صفحة ٥٠) وحركة صندوق التوفير والعمل في دفاتر الغياب والتأخر وملاحظة المعاقين وعلى الناظر أو الرئيس مراعاة العدل في توزيعها ومراعاة مصلحة التلاميذ ومصلحة المدرسة في الوقت ذاته ولكل من هذه الواجبات تفاصيل يتلقاها المدرس من رئيسه وللمدرسين واجبات أخرى لا محل لذكرها في جداول أوقات الدروس إذ أنها من الأعمال التي لا تفصل عن واجباتهم الفنية مثل أعداد دروسهم في الدفاتر المعدة لذلك ومثل استعمال دفاتر المكتب وتصحيح الكراسات ومثل المحافظة على الترتيب والنظام والنظافة في كل حين مع العلم أن على المدرس في مكتبه من التبعية ما على الناظر أو الرئيس في مدرسته

أما الدفاتر التي يجب على الناظر أو الرئيس أن يشتغل بها بنفسه فدفاتر القيد ودفاتر المصروفات المدرسية لأن مسؤولية كل خطأ فيها لا تقع إلا عليه

هذا وينبغي أن يكون العمل في هذه الدفاتر كلها مبنيًا

على الصدق . ولا يصح أن يكتب فيها شيء إلا بعد تحرى  
صحته . وكل تغيير فيها أو كشط أو اعلام يعد عيباً بل إهمالاً  
ولا يطلب من مدارس الاعانة على حسب اللائحة الخاصة بها  
سوى دفتر التمدد ودفتر الحضور والتأخر

وفي قانون نظام المدارس فصلت وزارة المعارف تفصيلاً  
وافياً الواجبات الادارية على النظار والضباط والمدرسين ،  
ومن ( مجموعة الارشادات ) التي طبعتها الوزارة سنة ١٩١٨  
ووزعتها على القائمين بالتعليم بالمدارس الأولية ومدارس المعلمين  
ومعلمات الأولية ما يسد كل حاجة في هذا الموضوع فلتراجع  
وفي اللائحة من الارشاد المعلمين وللرؤساء من حيث  
الادارة والنظام وفهارس التعليم وجداول الأوقات ما لو أخذ  
به أصحاب تلك المدارس لأصابوا من النجاح قسطاً لا يستهان  
به . ولكن مقدار الاعانة لا يرغبهم في الاخلاص في عملهم  
لأحراز النجاح نظراً لقلته . واللائحة خلو من أى عقاب لمن  
يخالف نصوصها . وحرمان امدرسة من كل الاعانة قل أن  
يؤثر في الرئيس أو المعلمين تأثيراً رادعاً

### ﴿ الدرس والتعليم ﴾

التعليم والتعلم لفظان متميزان في اللغة العربية فلا أول خاص بالمعلم والثاني بالمتعلم فهذا يتعلم وذاك يُعلم ولكن ليس كل من يلقى دروساً يُعلم ولا كل من يسمعها يتعلم ففي صناعة التدريس لا يقال ان مدرس يعلم إلا إذا كان التلميذ يتعلم حقيقة والتلميذ لا يتعلم حقيقة إلا إذا كان المدرس يعلم متبعاً أصول التدريس أو التعليم

وليست قيمة التدريس في أن يتكلم المدرس مع التلميذ أو يلقى عليهم محاضرة أو يسألهم أسئلة أو يوضح لهم غامضاً مهما بلغت درجة النشاط الذي يبذنه في ذلك ، ولكن قيمته في مقدار ما يتعلمه التلميذ فهو انقيس انضبوط لعمل المدرس إذ من الثابت أن كل قوة تقس بنتائجها وليس عمل المدرس إلا قوة من القوى تقاس كذلك بنتائجها عند التلميذ والتدريس لا يكون تدريساً حقيقياً إلا إذا نجم عنه تشغيل لفكر التلميذ بمكنته من تحصيل أعظم مقدار ممكن من العلم بشرط أن يكون التشغيل ذا أثر وبشرط أن يكون الغرض من كل درس معيناً وليعلم المدرس أن قوة الفكر تكون

دائماً تابعة لهذا التشغيل كما أنه كلما زاد النشاط الجسمي زادت قوة الفكر ولذلك يجب على المدرس أن يوجد لتلاميذه عملاً يعملونه في المنسكتب حتى يستمر فيهم النشاط العقلي وألا يكتفى بالقاء الدرس وهم خامدون أمامه على فرض أنهم ملتفتون ومتيقظون لكل ما يلقى عليهم ، فكثيراً ما نعتقد عند سماع محاضرة أنت نفهمها تماماً ونعجبها ولكننا إذا شرعنا في كتابة ما اعتقدنا فهمه منها تبين لنا عجزنا وإذا كان هذا حال الكبار فمن باب أولى يكون حال الصغار كذلك . وليعلم المدرس أيضاً أنه مهما طال الوقت الذي يقضيه التلميذ في التغلب على الصعوبات التي تعترضه فهو ليس بضائع حتى ولو لم يتغلب عليها

وينبغي للمدرس ألا يستعمل ذكاءه ومهارته الفنية في توضيح الدرس للتلاميذ توضيحاً يمنع اعتراض الصعوبات لهم فليس في ذلك تشغيل إنكار التلاميذ وحينئذ لا يعتبر عمله تدريباً لأنه متى ذلت الصعوبات للتلميذ قلَّ تعلمه تعلماً صحيحاً وصار أسير بحث غيره معتمداً على مجهودات الآخرين



وبناء على هذا يجب على المدرس ألا يوضح صعوبات  
للتلاميذ إلا إذا عرضها عليهم ليذللوها بأنفسهم فإذا أخفقوا  
أسرع هو في تذليلها تذليلاً يجعل في طاقاتهم التغلب عليها حتى  
يقدروها قدرها ويتعودوا التفكير

وتظهر مهارة المدرس في قدرته على جعل كل صعوبة  
ذلت سلباً لتذليل صعوبات أخرى أكبر منها. وتظهر أيضاً  
في عرض كل الصعوبات على الأطفال بطريقة لا توجد عندهم  
اليأس بل بالعكس تبعث فيهم الأمل في حب البحث وفي  
الاستطلاع

ويستلزم البحث في التدريس البحث في عدة أمور وهي:

- ( ١ ) المدرس
- ( ٢ ) ما يدرسه ( المادة )
- ( ٣ ) كيف يدرسه ( الطريقة )
- ( ٤ ) الوسائط التي يستعملها لايضاح درسه ( وسائل  
الايضاح )
- ( ٥ ) التلاميذ الذين يدرس لهم ( الفصل )

## ١ - المدرس

لا يصح أن يعهد إلى المدرس أن يربي أطفالا إلا إذا كان متصفاً بأوصاف تجعله صالحاً للقيام بأعباء وظيفته قياماً يحنى من ورائه المتعلمون أحسن الفوائد التي تساعد على تربيته تربية حقة ومن هذه الصفات ما هو عقلي ومنها ما هو خاقي ومنها ما هو جسدي

الأوصاف العقلية - يجب أن يكون للمدرس في المدارس الابتدائية إلمام بكل الموضوعات المقررة دراستها فيها وعليه أن يعدّ دروسه إعداداً جيداً من مصادر يوثق بها كي تكون المعلومات صحيحة ومفيدة

وإذا أراد أن يكون ناجحاً وجب عليه ألا ينقطع عن التحصيل وأن يداوم على تجديد معلوماته حتى تكون كأنهر اجارى في ذلك فائدة له وهي توسيع مداركه باكتساب المعارف وفائدة لتلاميذه وهي مواساتهم وقت الدرس فتوثق الرابطة وتزول الوحشة بينه وبينهم وذلك يقضى بالآ يتكلف المدرس في ممارته تكلفاً يثقل على أفهام المتعلمين

بل يتنزل في كلامه إلى حد أن يكون في استطاعتهم تتبعه  
ولكى يخلص من الادعاء الذي كثيراً ما تميل إليه  
نفوس المدرسين في المبدأ يجب عليه أن يصاحب أهل الفضل  
والعقل ويحتك بهم

وعليه في النهاية ألا يقف عند حد في طرق تدريسه  
وفي معلوماته وذلك لا يكون إلا بالدرس المستمر ودوام  
الملاحظة

الأوصاف الخلقية — يجب على المدرس أن يكون  
بعيداً عن كل نقص لأن الناس لا يلاحظون على انسان  
أكثر مما يلاحظون عليه كما أن الترميد لا يداومون على  
محاكاة شخص أكثر مما يداومون على محاكاته فليحكي إذن  
شهوته وعواطفه حتى يكون مثلاً حسناً لتلاميذه في كل آن.  
قال الامام الغزالي في كلامه عن وظائف المرشد المعلم: (ومهما  
اشتغل بالتعليم فقد تلمد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ  
آدابه ووظائفه)

هذا وليعلم المدرس أن الطفل الذي يضطرب أن يرى  
وجه رجل عبوس قاسي القلب غليظ المعاملة سريع الغضب

أسير شهواته وأن يسمع صوته ست ساعات في النهار إنما  
يكون في دار شقاء ورذيلة لا في مدرسة للتربية  
والبشاشة خير ما يتحلى به المدرس والجمع بينها وبين  
التعليم من أكبر دواعي التعلم حتى لا يتطرق الى ذهن التلاميذ  
الاعتقاد بأن التعليم والغلظة في الأخلاق متلازمان  
وليس الحنو على التلاميذ والاشتراك معهم في عواطفهم  
بأقل أهمية من البشاشة فالحنو سريع الانتقال كما أنه سريع  
التمر يكسب المدرس حب التلاميذ والأهالي ويجعل  
المدرسة للأولاد دار سعادة . قال الامام الغزالي في كلامه  
عن وظائف المرشد المعلم : ( الوظيفة الأولى الشفقة على  
المتعلمين وأن يجربهم مجرى بنيه . قال رسول الله صلى الله  
عليه وسلم « إنما أنا لكم مثل الوالد لولده » )  
ولاحاجة بنا إلى تذكير المدرس بأهمية تكوين العادات  
الصالحة عند التلاميذ ولا سبيل الى ذلك إلا اذا تحلى هو  
بها وداوم على مطالبة الأطفال بها  
الأوصاف الجسدية — يجب أن يكون المدرس ممن لهم  
الممام وولع بالألعاب والرياضة البدنية فيها يحفظ صحته ان لم



يقوّها وزيادة على ذلك يستطيع أن يشارك التلاميذ في  
العبّهم وهذا يمكنه من دراسة أمزجتهم وإصلاح ما فسد  
من أخلاقهم قولاً وفعلاً كما سبق بيانه

وينبغي فوق ذلك أن يكون حاد النظر سريع السمع  
حتى لا يفات شيء مما يحصل في المكتب من علمه . وينبغي  
أيضاً ألا يكون صوته ثقيلاً على الأسماع بل يلزم أن يكون  
رقيقاً يُشعر مع ذلك بالسلطان والنفوذ متوسط الارتفاع  
لا يستعمله إلا قليلاً في حفظ النظام فان منوصياء المدرّس  
مجربة للمنوصياء بين التلاميذ . هذا ويجب أن يكون عمله على  
الدوام مقترناً بالنشاط والغيرة ولذلك كانت صحة الجسم  
للمدرّس من ألزم الحاجات

وفوق هذا كله يجب أن يكون نظيف الجسم والشعر  
والأظافر والملبس لطيف الهمدَام من غير بهرج فاذا تحلى  
بهذه الصفات تواتت مثيلاتها عند التلاميذ وجنوا من  
ورائها الربح العظيم أثناء دراستهم طاجلاً وفي دنياهم آجلاً

## ٢ — المادة —

مادة الدرس هي المعلومات التي يقصد المدرّس ان يصلها  
الى التلاميذ

وتحضير المادة قبل الدرس واجب على كل مدرّس  
مهما كان علمه كثيراً وينبغي ألا يكون التحضير إلا من  
كتب موثوق بصحتها مع مراعاة إفادة التلميذ . وتكتب  
المادة محرّرة بخط جيد في كراسات إعداد الدروس لا على  
شكل موضوع انشائي ولكن على شكل مذكرة مفهومة  
يطلع عليها الناظر والمفتشون كلما رأوا لذلك ضرورة

ويجب أن يتدبّر المدرّس بمقدمة قصيرة مبنية على  
معلومات التلاميذ القديمة لترتبط بها المعلومات الجديدة  
يشترط أن تكون موصلة مباشرة الى الموضوع المراد تدريسه  
ويجب أن تكون المادة ملائمة للزمن المخصص لها  
ولمعلومات التلاميذ ولسنّهم لا هي بالصعبة التي يتعسف فهمها  
ولا هي بالسهلة تذهب بفائدة تويد العقل التفكير . قال  
الإمام الغزالي في كلامه على المعلم : ( أن المتعلم القاصر ينبغي

أن يلتقي اليه الجليُّ اللائق به ولا يذكر له أن وراء هذا  
تدقيقاً وهو يدخره عنه فان ذلك يفتر رغبته في الجلي  
ويشوش عليه قلبه )

وينبغي أن تكون المادة مختارة بقصد أن تفيد التلاميذ  
لا لتظهر مقدار معارف المدرس كما أنه يجب أن تكون  
الأمثلة التي يؤتى بها مفيدة تدل على حقائق  
هذا ولا بد من تجزئ الدرس الى أجزاء وترتيبه ترتيباً  
عقلياً مع وجوب إتمام كل جزء وإتقانه قبل البدء في الجزء  
الذي يليه

وبالجملة فالواجب على المدرس في أول السنة المكتبية  
أن يستجمع مادته كلها على حسب البرنامج المرسوم  
ويوزعها على زمن السنة الدراسية في كل أسبوع

### — ٣ — الطريقة الموصى بها

مما لا خلاف فيه أنه لا يتساوى مدرّسان في العلم  
والنجربة والنشاط العقلي ولذلك لا يتأتى أن يسلكا طريقة  
واحدة في تدريس درس معين وزيادة على ذلك قد يسلك

المدرّس الواحد في الدرس الواحد طرقاً تختلف باختلاف قوى التلاميذ المعطى لهم ذلك الدرس وباختلاف المقصود منه ومن هذا يتضح أنه لا يمكن حصر الطرق وإنما يمكن تنظيمها تبعاً لقواعد أساسية وإرجاعها الى أربع طرق عامة

أما القواعد الأساسية العامة التي يجب على المدرّس العمل بموجبها في جميع فروع الدراسة فهي

(١) أن يكون التدريس من المحسوس الى المعقول فتعليم الأطفال العدّ مثلاً يجب ألا يكون إلا بالأشياء المحسوسة . وفي دروس الأشياء يجب البدء بالمشاهدات ثم الانتقال منها الى المعاني . وفي قواعد اللغة من الأمثلة الى التعريف أو القواعد

(٢) أن يكون التدريس من المعلوم الى المجهول فالقوة التخيلية لا قدرة لها على تكوين صورة مركبة إلا اذا كانت لديها جملة من الصور المفردة التي منها تتكوّن الصورة المركبة . فاذا أراد المدرّس أن يعطى درساً على الجبل مثلاً ذكر التلاميذ بالأركان فتستعصر المتخيلة الصورة فاذا



ذكرهم بالصخور والحجارة والرمال التي منها يتكوّن الجبل  
ثم بارتفاع المشدّة لغرض الموازنة ثم بالسحب التي تلامس  
قمته وبعد ذلك يذكرهم بالثلوج التي تتكوّن على القمة والسيول  
التي تسيل منها على جوانبه وبشكل الذي يغطى سطحه  
وبالأنهر التي تجري في سفحه اشتغلت المتخيلة وكونت  
من مجموع هذه الصور صورة واحدة هي صورة الجبل .  
وليس في استطاعة التلميذ أن يتخيل صورة الجبل الذي يجهله  
وإن سبق له أن رآه إلا إذا كانت الصور المفردة المكوّن  
هو منها معلومة لديه ومن هذا تتضح أهمية القاعدة الأولى  
في التدريس وأهمية خزّن صور الحسوسات في العقل  
لتكون عوناً للمتخيلة على تكوين الصور المركبة . وتتضح  
كذلك أهمية إيضاح الدروس بالرسوم إذ تعذر الحصول على  
الأشياء بذاتها

(٣) أن يكون التدريس من انخاص إلى العام  
لأنه ليس في استطاعة الطفل أن يدرك الصفات  
المتشابهة التي يشترك فيها أفراد النوع الواحد وهي وإن  
كانت موجودة في كل فرد لا تظهر له إلا إذا لاحظها ،

وفرق بينها وبين الصفات غير المشتركة بالموازنة ثم انتزعا  
وعمدها بالتطبيق على كل أفراد النوع . فلكراسى مثلاً صفات  
منها ما هو موجود في جميعها وهي المشتركة مثل استواء  
سطحها وارتفاع ذلك السطح عن الأرض وهذه الصفات  
لا يتأتى للطفل أن يدركها ويميز أنها مشتركة بين جميع  
الكراسى إلا إذا رأى عدداً عظيماً من صنوف مختلفة منها،  
مثل ذات المسند للظهر وذات المسندين للذراعين ومثل  
ذات الأربع القوائم وذات القائمة الواحدة ومثل ما لا يسع  
إلا شخصاً واحداً ما يسع أكثر من واحد فاذا وردت  
هذه عليه لاحظ الصفات المشتركة وانتزعا من غير قصد،  
وطبقها على سبيل التعميم إذا رأى شيئاً جديداً يشبه الكرسي  
كمكعب من الحجر مثلاً في بستان

ومن هذا يتضح أن المعلومات المعنوية الخاصة بالنوع  
لا تأتي إلا إذا سار التدريس من الخاص إلى العام وهو  
الترتيب التدريجي الطبيعي

( ٤ ) أن يكون التدريس من المسمى إلى الاسم ومن

المعنى إلى اللفظ

فإذا عرض الشيء على الطفل وأدركه وجد حاجة إلى  
لفظ يدل عليه فإذا أفسح له المجال لبذل الجهد في اختيار  
الاسم الذي يراه مناسباً لذلك الشيء أتى طبعاً بالاسم القريب  
من المعنى بحسب استطاعته فإذا أتى بالاسم الصحيح فيها  
وإلا أصلح له الخطأ . فإذا أخذ المدرس التلميذ بذلك اعتاد  
الضبط والتدقيق وأتت المعاني قبل الألفاظ . أما إذا اعتاد  
الطفل أن يسمع ألفاظاً لم يكن قد عرف مدلولاتها فإنه  
يدرج على استعمالها من غير أن يفهم معناها ويضطرب في  
حديثه وكذلك في كتابته . ويتبع ذلك اضطرابه في فكره  
وعجزه عن التفكير فمثل هذا التلميذ قل أن يأتي علاجه في  
بعد بفائدة

( ٥ ) أن يفرق المدرس بين التلقين والتعليم والتثقيف  
والأول يستعمل التلقين في تدريسه مكان التعليم والتثقيف  
والمدرس يدرس بالتلقين إذا ألقى على التلاميذ التعاريف  
والقضايا العلمية من غير أن يفسح لعقولهم مجالاً للتفكير  
ويكون التدريس بالتلقين كذلك إذا سرد لهم الأسماء  
الجغرافية كأسماء الأنهار والرؤوس والخلجان وغير ذلك في



قارة من القارات من غير أن يربط تلك المعلومات بأخرى  
في ذاكراتهم ربطاً يوثق خزنتها ويجعل لها قيمة

هذا وإن من المعلومات ما لا يستطيع المدرس أن  
يوصله الى تلاميذه بغير طريق التلقين كنطق الكلمات في  
دروس المطالعة وكأشكال الحروف في دروس الخط،  
وكالقيم النسبية لبعض المقاييس في الحساب وكتاريخ وقوع  
الحوادث في علم التاريخ وكطول بعض الأنهار وارتفاع  
بعض الجبال وقيمة الصادرات والواردات في الجغرافية  
فمثل هذه المعلومات لا يمكن توصيلها بغير هذا الطريق

ولا يصح أن يكون التدريس بطريق التلقين إلا إذا  
تعذر على المدرس توصيل المعلومات الى التلاميذ بغيره إذ  
أن التدريس بهذا الطريق لا ينمى إلا ما يسمى قوة الحفظ  
الآلية التي يعهد اليها تعليق كل ما يحتاج في تعليقه الى  
التكرار مثل المقطعات الشعرية وينبغي ألا يلجأ المدرس  
إليها إلا عند الضرورة

أما التعاليم فيستلزم تمرين جميع القوى العقلية كل واحدة  
فيما يخصها ولا يأتي بالفائدة المقصودة منه إلا إذا كان



المدرس يربط المعلومات الجديدة بما يعرفه الأطفال ربطاً يستدعي تشغيل القوى العقلية تشغيلاً يدفع المتعلم إلى البحث والنظر للوقوف على أسرار الأشياء فتغزّر معارفه ، ويستفيد من التعليم تمريناً للقوى العقلية مع اكتساب المعلومات التي تستفاد من التلقين

هذا وهناك أشياء ربما توهم المدرس أنها مما لا يدرس إلا بالتلقين مثل جدول الضرب مع أنها ليست كذلك إذ لو أن المدرس ركبته مع التلاميذ ثم استعمله معهم في استخراج نتائج عمليات الضرب والقسمة الممكن استخراجها منه لعلم أنه مما لا يدرس بالتلقين

وأما التثقيف ففيه زيادة على اكتساب المعلومات ( إما بطريق التلقين وإما بطريق التعليم ) ارشاد المتعلم بحمله على اتخاذ ما عنده من المعارف وسيلةً لتحصيل غيرها ولهذه المعلومات المكتسبة فئدتان الأولى قيمتها الذاتية من حيث هي معلومات والثانية نماء القوى العقلية التي اشتغلت بالحصول على تلك المعلومات فقد قال بعضهم : ( لا ينحصر التثقيف في مقدار المعلومات المكتسبة ولكنه

يشمل تعهد جميع القوى العقلية في آن واحد بما يناسبها من التمارين حتى يتمكن الشخص من تثقيف نفسه )

وليعلم المدرس أن تربية كل القوى العقلية في آن واحد لازمة لأن في تخصيص البعض بالعناية ضعفاً للباقي يحول دون تحقيق معنى التثقيف إذ لا يغنى بعضها عن بعض .  
وليعلم أيضاً أن إجهاد القوى العقلية يسبب ضعف الجسم لما بينه وبين العقل من الارتباط كما أن ضعف الجسم يؤثر في العقل وقد قيل : « العقل السليم في الجسم السليم »

وزيادة على ما تقدم فإن التثقيف لا يكمل إلا إذا عني امدرس بملاحظة تربية العاطفة الأدبية وترقية الشعور في الطفل كما سنحت له الفرصة

إذا تقرر هذا وجب على المدرس ألا يرمي في عمله إلا إلى التثقيف وبذلك يتحقق معنى التربية

ولما كانت هذه القواعد الأساسية مبنية على تدرج البناء الطبيعي للعقل وجب أن تكون الطرق العامة للتدريس مؤسسة عليها ما دام غرضنا اختيار أسهل الطرق وأكثرها ملائمة لتعليم الأطفال

وبناءً على ذلك أتبعنا الأربع الطرق الآتية من بينها  
وبين القواعد الأساسية من التوافق

الطريقة الأولى : طريقة الاستنتاج أو طريقة  
الاستنباط أو الاستقراء وقد سماها بعضهم « طريقة الحركة  
الصاعدة للعقل » وهي عبارة عن سير التعليم وتدرجه من  
الأمثلة الكثيرة المتنوعة إلى القاعدة العامة وهي أحسن  
طريقة تحمل المتعلم على التفكير . ولنضرب لذلك مثلاً من  
الجغرافية الطبيعية لأنها من الموضوعات التي تدرس بطريقة  
الاستنتاج

- ( ١ ) يلاحظ في جبال ( أوران ) بين أوروبا وآسيا أنها  
تتجه شمالاً وجنوباً وأنها قليلة الارتفاع وكثيرة المعادن
- ( ٢ ) وتتجه سلسلة جبال ( ألباني ) في أمريكا شمالاً  
وجنوباً وهي منخفضة وبها معادن كثيرة
- ( ٣ ) وجبال ( وسط جرمانيا وبوهيميا ) تتجه شمالاً  
وجنوباً وهي منخفضة وتكثر فيها المعادن
- ( ٤ ) وكذلك الجبال الممتدة في طول انكلترا شمالاً  
وجنوباً منخفضة وتوجد فيها معادن

فمن موازنة هذه الحقائق المفردة بعضها ببعض يتجه  
فكر التلميذ الى استخراج القاعدة العامة وهي ( اذا كانت  
الجبال قليلة الارتفاع وكان اتجاهها من الشمال الى الجنوب  
وجدت فيها المعادن بكثرة )

والموضوعات الدراسية التي يستطيع المدرس تدريسها  
بطريقة الاستنتاج هي قواعد اللغة والحساب والجغرافية  
الطبيعية

ولما كان الأولاد بطبيعتهم ميالين الى التسرع في الاستنتاج  
وجب على المدرس أن يأتى بأمثلة كثيرة متنوعة جامعة ومرتبة  
ولا يطالبهم باستنباط الحكم العام إلا إذا تأكد من فهمهم  
كل تلك الأمثلة مفردة وادراكهم ارتباطها مجتمعة حتى  
لا ينشأ الخطأ في الاستنتاج فاذا أخطأ أحدهم دعاه  
المدرس الى اصلاح خطئه بنفسه إما بمراجعة الأمثلة  
المعطاة وإما بأمثلة جديدة وهذه هي الطريقة القويمة في  
التدريس

ولهذه الطريقة ( وإن كان التدريس بها بطيئاً ) فوائد  
كثيرة منها



(١) أنها هي الطريقة الطبيعية في التفكير لأن السير فيها من المحسوس الى المعقول ومن إدراك المعنى الجزئي إلى إدراك المعنى الكلي ثم الى الحكم

(٢) وأنها تربي عند الطفل الاعتماد على نفسه والثقة بها

(٣) وأنها تتدرج بالطفل في الرقي من الملاحظة والتجربة الى تكوين الحقائق العامة

(٤) وأن الطفل متى اعتادها فتحت له باب التحصيل فلا شيء يتعذر تعلمه عليه

(٥) وأنه يكون مقتنعاً في نفسه بصحة الحقائق التي وصل اليها بجهد

الطريقة النائية : طريقة التطبيق أو القياس ويسمى بعضها بعضهم « طريقة الحركة النازلة للعقل » وتسمى أيضاً طريقة التعليم لأنها هي الطريقة المستعملة في المدارس إذ أن التدريس يكون بها سريعاً وتختصر هذه الطريقة في القاء التعريف أو القاعدة العامة ثم إبراد الأمثلة العديدة حتى يفهم الطفل القاعدة أو التعريف . مثال ذلك أن تلقى على التلاميذ هذه القاعدة العامة وهي ( كل الأجسام تتمدد

بالحرارة ) وبعد تقسيم الأجسام الى صلبة وسائلة وغازية  
تؤخذ كرة من النحاس مثلاً قطرها مساو لقطر حلقة من  
النحاس ثم تُنفذ الكرة من الحلقة . فإذا سخنت وأعيدت  
التجربة رأى التلميذ أنها لا تنفذ من الحلقة لأنها تمددت .  
ثم تؤخذ أنبوبة فيها سائل ملوّن يعلم سطحه على الأنبوبة،  
ثم يسخن فيرى الأطفال أنه ارتفع عن سطحه الأصلي لأنه  
تمدد . وأخيراً تؤخذ مثانة فيها قليل من الهواء وتقرّب  
من النار فتنتفخ المثانة لأن الهواء الذي فيها تمدد ثم تكرر  
التجارب حتى تفهم القاعدة

وهذه الطريقة وإن كانت سريعة في التدريس كما قدّمنا  
والمدرسون يختارونها في الغالب في تدريسهم لسرعتها كي  
يستطيعوا تدريس البرنامج المقرر فإنها

( ١ ) غير طبيعية لأنها تبتدىء بالحكم العام الذي لا  
يوجد إلا بعد الانتزاع والموازنة التاليين لا دراك المفردات

( ٢ ) تربي الطفل على عدم الثقة بنفسه

( ٣ ) تقعد الطفل عن إعمال فكره لكشف الحقائق

بنفسه معتمداً على عمل غيره

( ٤ ) تربي الطفل على الاكتفاء بالألفاظ دون المعاني ولذلك لا يصح استعمالها إلا مع التلاميذ الكبار ، بقصد عرض الحقيقة العامة عليهم لاختبار صحتها على شرط أن يكون في استطاعتهم ذلك وإلا كانت غير مؤكدة النجاح

( ٥ ) تجعل الطفل غير مقتنع في نفسه بصحة عمله ، لأن الحقائق العامة صعبة الفهم على التلميذ عند عرضها عليه لأول وهلة ولذلك قل أن يدرك المعاني فيأتي التطبيق خطأ ويعلق بذهنه فيحتاج فيما بعد إلى إصلاح ذلك الخطأ والإصلاح متعذراً ما دام الطفل لا يستطيع إدراك المعنى العام

الطريقة الثالثة : الطريقة الجمعية وهي عبارة عن اجمع بين الطريقتين السابقتين فتعرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة على الأطفال حتى يستطيعوا استنباط الحكم العام على النحو المشروع في الطريقة الأولى فإذا ما استنبطوه أتى لهم المدرس بالأمثلة التطبيقية على حسب الطريقة الثانية . فإذا اتبعت هذه الطريقة ضمنت للمدرس النجاح في عمله

وخرّجت تلاميذ مفكرين يكون منهم فيما بعد المخترعون  
والمكتشفون

الطريقة الرابعة : طريقة التشابه وهي عبارة عن  
استقراء الصفات الكثيرة المعلوم تشابهها في شيئين والحكم  
على باقي الصفات الغير المعلوم بالتشابه بناءً على ذلك. وتكون  
قيمة الحكم على تشابه الصفات غير المعلوم تابعة لعدد الصفات  
المتشابهة المعلوم

ومثالاً لذلك نقول ان كلاً من مصر والولايات المتحدة  
في المنطقة المعتدلة وأن في أرض البلادين خصباً وأن  
مناخيهما متقاربان فإذا حكمنا قياساً على ما عندنا أن القمح  
والقطن والفواكه التي تنمو نماءً حسناً في بلادنا تنمو هناك نماءً  
حسناً أيضاً كان التدريس بطريقة القياس بعد مقارنة  
الصفات المتشابهة المعلوم في البلادين بعضها ببعض

هذا ويجب أن يكون سير التدريس في جميع الطرق  
المتقدمة بطريقة الحوار بالأسئلة التي بها يعلم المدرس  
الأطفال ما يريد تعليمه من المعلومات الجديدة بما يلزمهم  
من الحديث المشوّق والأسئلة المثقفة من غير أن يحسوا



بالعناء الذى كثيرا ما يلزم المدرس . وتظهر قدرة المدرس عند التدريس فى تحويل أفكار التلميذ متى شاء الى الوجهة التى يقصدها ليصل الى النتيجة التى يرمى إليها بحيث يضمن دائماً ميلهم الى الاستفادة وقبولهم ما يعرضه عليهم ولا يضمن ذلك إلا إذا كان ماهراً فى مزج الالتقاء بالأسئلة والعناية بالأجوبة

(الأسئلة) — لا يطرح المدرس سؤالاً على التلاميذ للإجابة عنه إلا إذا كان يعتقد أنهم يعرفون شيئاً عن الموضوع الذى فيه السؤال ولذلك ينبغى أن يكون غرض المدرس من الأسئلة أن يعمل التلميذ فكره إعمالاً يتناول استخدام معلوماته بقصد تثبيتها وربطها بتمعارف أخرى جديدة والأسئلة فى التدريس ضرورية جداً فيها يعلم المدرس مقدار ما يعرفه التلميذ مما يخص موضوع الدرس وبها يدوم النشاط العقلى عندم أثناء التدريس ويسود الاتباه وبدونها لا يتيسر للمدرس الاهتداء إلى الصعوبات التى يتعذر على التلاميذ تذليلها لأنفسهم ومن المعلوم أنه ان يُهتد إليها كان عمله ضائعاً . ومن فوائدها أيضاً أنها

تمحو ما عساه أن يكون عند بعض التلاميذ من الغرور  
والأسئلة نوعان نوع يقصد منه استظهار المادة وهو  
سهل التشكيل ويسمى أسئلة الاستظهار ونوع يقصد  
منه إما تكميل المعلومات لتناسب حال التلاميذ وإما  
إيصال معلومات جديدة صرفاً ويسمى أسئلة التثقيف  
وتنقسم أسئلة الاستظهار الى أربعة أقسام  
القسم الأول أسئلة الاستظهار التمهيدية وهي الأسئلة  
التي يسألها المدرس في ابتداء الدرس أو عند الانتقال من  
مسألة إلى أخرى بقصد معرفة مقدار المعلومات التي عند  
التلاميذ ونوعها قبل أن يبنى عليها المعلومات الجديدة .  
ويجب أن تكون هذه الأسئلة قليلة لا تستغرق زمناً طويلاً  
القسم الثاني أسئلة المراجعة الجزئية وهي الأسئلة التي  
تسأل عند الانتهاء من كل جزء من أجزاء الدرس وقبل البدء  
في الجزء الذي يليه . والغرض من هذه الأسئلة أن يراجع  
المدرس الجزء الذي علمه من الدرس بترتيب تعليمه حتى  
يستدعي بعض المعلومات بعضاً فتقوى وتثبت ويسهل  
استرجاعها عند اللزوم . وأسئلة المراجعة الجزئية ضرورية

جداً إذ من الحقائق الثابتة أن المعلومات التي تثبت في العقل لأول مرة قليلة جداً وليست هذه الأسئلة إلا تكريراً للمادة

هذا وقد يلاحظ على كثير من المدرسين إغفال أسئلة المراجعة الجزئية . ومنشأ هذا إما عدم العناية وقت إعداد الدرس بتعيين موضع الأسئلة وشكلها وهذا يأتي من قلة الدربة وإما من أن يرى المدرس عند التلاميذ القابلية والاستعداد للتحصيل فيسترسل في الدرس واهماً أن الرجوع بهم لمراجعة القديم يذهب بقابليتهم لتلقي الجديد فلا يجعل لها محلاً وهذا خطأ

القسم الثالث أسئلة الإعادة وهي من نوع أسئلة المراجعة الجزئية غير أنها تأتي في نهاية الدرس استظهاراً للمادة التي درست أثناء الحصة

القسم الرابع الأسئلة الاختبارية وهي الأسئلة التي تم جزءاً عظيماً من المقرر أو تمّ المقرر كله في مادة واحدة أو في مواد مختلفة وهي مفيدة إذا كانت مشكلة بقصد معرفة قدرة التلميذ في التطبيق على معارفه الأولى وبحيث



تشوّفه وتدفعه الى إعادة دروسه السابقة . أما إذا كان الغرض منها استظهار مجرد حوادث أو حقائق محفوظة غرست عند التلميذ عاجلاً أو آجلاً حبّ الحفظ وحشو الحافظة بما يُشكّ في فائدته

وأسئلة الثقيف أصعب الأسئلة شكلاً ووصفاً فلها أشكال تختلف باختلاف الدرس والمدرس والتلاميذ وهي تشبه الأسئلة المتقدمة في علاقاتها بالمعلومات القديمة وتخالفها في أنها تأتي على الخصوص بفائدة إكثار معارف التلاميذ وتدريب عقولهم على الاهتداء الى الخطأ وإصلاحه وفي أنها تبعث فيهم حب إعمال الفكر لعمل المجهودات العقلية الصادقة . وهي تقوى كلاً من قوة الحفظ والذكر والقوة المتخيلة . وتسمى هذه الأسئلة أسئلة سقراطية ( نسبةً إلى سقراط ) اذا كانت مما يبين للتلميذ جهله ومما يرغبه في الاستزادة من العلم ومما يرشده الى كشف حقائق جديدة . ويجب تشكيل الأسئلة عامة يجعل عباراتها سلسلة واضحة صحيحة التركيب ملائمة لمعلومات التلاميذ وقوة إدراكهم وأن تكون متينة في معناها بحيث لا يفهم منها غير المعنى



المقصود من وضعها . هذا ويجب أن تطرح على جميع تلاميذ  
المكتب حتى يحسّ كلُّ مسئولية الإجابة عنها كما أنها  
يجب أن تتمّ كل التلاميذ من غير ترتيب معين

واجتناباً للأغلاط الشائعة في السؤال لا يصح أن  
تكون الأسئلة مشكلة بحيث يأخذ التلميذ منها الجواب كما  
لا يصح أن تكون بالفاظ الكتاب ولا مما يجاب عنه  
بكلمة (نعم) أو بكلمة (لا) ويلزم المدرّس أن يتجنب  
عادة السؤال بشكاه إذا لم يفهمه التلميذ وينبغي ألا  
عسأل سؤالاً بشكل مبتور وألا يشير إلى تلميذ بالوقوف ثم  
يأتي عليه السؤال لأن هذا يحمل الآخرين على الوم  
بإتخلص من مسؤولية الإجابة عنه فينقطع عنهم النشاط  
المعقلي كما ينقطع إذا استلزم السؤال جواباً طويلاً أو إذا  
تكرر من غير حاجة أو كان مما لا يستطيع التلميذ الإجابة  
فيه أو كان المدرّس غير بشّ عند السؤال

(الأجوبة) — من العلامات المميزة للمدرّس المحرّب  
خُذق في تناول الأجوبة والمهارة في التصرف فيها بما يناسب  
مرماه وحال التلاميذ . وللأجوبة قيمة عظيمة في التربية لأنها

( ١ ) تستلزم الانتباه فتقوى بسبب ذلك ملكة  
الامعان في التفكير

( ٢ ) وتحتاج الى اعمال العقل فتتربى القوة المفكرة

( ٣ ) وتقوى قوة الحفظ والذكر

( ٤ ) وتولد النشاط العقلي فتتربى في الطفل البديهة

( ٥ ) وتظهر للمدرس درجة نجاحه في عمله

ولا تكون الأجوبة جيدة إلا إذا دلت على أن الطفل  
أعمال فكره وكانت وافية بالغرض تماماً غير خارجة عن  
حد السؤال فالتلاميذ ميالون الى الإجابة عن أكثر مما  
يطلب منهم مدارة لعجزهم عن الإجابة في دائرة معنى معين.  
بني المدرس أن يتنبه لذلك ويتنعمه

هذا واجتنباً للأخطاء الشائعة في قبول اجواب يجب  
أن تكون الأجوبة في جمل تامة صحيحة المعنى تؤيد التلميذ  
بأنه صحيح وصحيحة التركيب بشرط أن تكون بالفاظ  
من حدود الكتاب إذن هذا مما يساعد على التحرير  
ويؤدي للمدرس أن يقبل من التلميذ كل جواب نشئ  
عن فكر صحيح أو عن مجهود صادق بإنشاء عن صاحبه ان

كان وافيًا بالنرض . أما إذا لم يكن وافيًا فعليه أن يقبله  
بشرط الاقتصار على تعديل ما يُخل بالمعنى مع تشجيع  
التلميذ على بذل الجهود الصادقة

أما إذا كان الجواب جواب تخمين فانه يجب على  
المدرس رفضه رفضًا باتًا لأنه يفتح الباب لزيادة الكذب .  
وإذا كان جواب إهمال وجب التعريض به بكل حذق من  
جانب المعلم

وبجدة ينبغي للمدرس ألا يسمح لغير المسؤل بالإجابة  
ولا لأكثر من واحد أن يجيب في آن واحد وعنه أن  
تشجع "التلميذ على سؤله مع التمييز بين من يريد الاستفادة  
ومن يريد النطال

— ١٠٠ — وسائل لإيضاح المنهج —

هو نوع من التعليم يقوم به المعلم لتوجيه التلميذ لتدريس  
وهو فن في تدريس المنهج . ويكون بالعبارة والخرارة  
التي يمكن بواسطتها توجيه التلميذ .

ويتمحور بالعبارة يشمل شرح . "تفسير" و"مبادئ"  
المنهجية التي تتدرج فيها . ثم يكون في المنهجية التي يمكن

فهمه ويشمل كذلك وصف الشيء بالكلام الملائم لإدراكه  
التلاميذ بحيث ترسم صور الأشياء في مخيلاتهم ارتساماً  
يقربها من الحقيقة

وتستلزم جودة العبارة إلمام المدرس باللغة وقدرته على  
الطلاقة في الكلام مع السلاسة وهذه القدرة لا تأتي إلا  
من سعة الاطلاع بالمداومة على الدرس وعلى المطالعة

وليس الغرض من شرح الألفاظ والعبارات الغامضة  
مجرد وضع الألفاظ السهلة بدل الصعبة وإنما الغرض أن  
يفهم التلاميذ الشرح فهماً صحيحاً . وليعلم المدرس أنه إذا  
غمض جزء من الدرس على التلميذ فربما فاتته الدرس كله .  
وليعلم أيضاً أن حذف شيء من الصفات الأساسية عند  
الوصف يذهب بجودته

والقدرة على الوصف عند المدرسين من أعظم المواهب  
وكثيراً ما تكون مكتسبة ويزيدها التمرين

وأحسن الإيضاح بالعبارة ما كان بطريق التحاور  
والاستنتاج لا بطريق التلقين

وأحسن الوصف ما كوّن في الخيلة صورة مضبوطة



للشيء الموصوف

ويكثر استعمال هذا النوع في الجغرافية والتاريخ  
كقصص السياحات ووصف البلاد وسير الناس  
وشرح العادات والعقائد

أما الإيضاح بالصور والرسوم فهو عبارة عن الاستعانة  
على تفهيم الدرس بصورة الشيء المراد شرحه أو برسم الجزء  
أو الأجزاء التي تحتاج الى دقة في الملاحظة . هذا والصور  
والرسوم والمصورات ( الخرائط ) مع ما لها من اللزجة  
الكبرى في الإيضاح تزين حجرة الدراسة فتبعث في  
النفوس نشاطاً ومسرة

وأحسن الرسوم التي تستعمل للإيضاح التصويرى  
ما كان من عمل المدرس نفسه ففيها فوائد كثيرة . منها :

( ١ ) أن المدرس يستطيع رسم الشيء بانقياس الذى

يريد

( ٢ ) أنه يستطيع أن يجعل أى جزء من أجزاء

الشكل أكثر وضوحاً اذا احتاج ذلك الجزء الى عناية خاصة

( ٣ ) أنه يستطيع ترك الأجزاء غير المهمة حتى لا

تشتغل التلاميذ إلا بالمهم الذي يعرض عليهم  
(٤) أنه يستطيع أن يكون الشكل أمامهم جزءاً  
جزءاً على حسب تدرج الدرس

(٥) أنه يتمكن من تجنب الالتباس باستعمال  
الطبشير الملون لرسم الاجزاء المختلفة

(٦) أنه اذا أمر التلاميذ بنقل الرسم في كراساتهم  
كان رسمه مرشداً لهم الى كيفية واعتمادوا فيما بعدُ بيان  
ما في نفوسهم بهذه الوسيلة

فاذا اتبعت هذه الطريقة كان ذلك داعياً الى إجادة  
المدرس إعداد درسه

هذا وإذا آانس المدرس من نفسه ضعفاً في الرسم أو  
رأى حاجة الى رسم الشكل قبل الدرس وجب عليه أن يستر  
الجزء الذي لم تدعُ اليه الحاجة بأوراق يثبتها على السبورة  
بمسامير الرسم وكما وصل الى جزء يحتاج اليه رفع ما عليه من  
الورق وبذلك يضمن التشويق من جانب التلاميذ لشغفهم  
بحب الاطلاع فيدوم الالتفات

ومن وسائل الإيضاح أيضاً أن يأتي المدرس في

المكتب بالأجسام نفسها ان أمكن أو بالأشكال المجسمة للاستعانة على تفهيم الدرس . وهذا أحسن نوع من أنواع الإيضاح لأن رؤية الشكل المجسم أو الجسم نفسه أدعى الى ثباته في عقل التلميذ وزيادة على ذلك تتربى في الطفل قوة الملاحظة

ويحسن بالمدرس أن يأتي بكل وسائل الإيضاح الممكنة في الدرس الواحد فان في هذا دفعا للدلل وفيه أيضا تثبيت لمادة الدرس بتكرار العرض

وعند عرض الصور أو الأشكال المجسمة وكذلك عند الرسم يجب على المدرس أن يراعى تناسب الحجم فإذا أراد أن يقارن بين القط والنمر مثلاً في درس ورسم صورة كل منهما على تسبورة وجب أن تكون صورة القط أصغر من صورة النمر مع مراعاة النسبة الحقيقية بين الجسمين ، حتى لا يتطرق إلى أذهان التلاميذ شيء يخالف الواقع . وللعظم أنواع الحيوان وللعظم الطيور أشكال مجسمة تباع في الحوانيت أعباً للأطفال ولا بأس باحضار شيء منها وإيداعه بالمدرسة لاستعماله كلما دعت الحال

ومن الأشكال المجسمة ما يمكن المدرّس عمله وكذلك التلاميذ مما كاه له وهي خير مما يشتري لقلة ما ينفق عليها ولأن في تدريب الأطفال على صنْعها معرفة لها . ولا حصر لهذه الأشكال المجسمة وانما نذكر منها ما يأتي على سبيل التمثيل

(١) ثمانى كرات ملوّنة تمثل أوجه القمر

(٢) أقراص مستديرة من الورق المقوى تمثل الخسوف

والكسوف

(٣) أشكال من الطين أو الرمل تمثل قطراً أو إقليماً أو حوض نهر أو غير ذلك من دروس الجغرافية

(٤) علبة من الورق المقوى وبها قطب رأسى يحمل ابرة أفقية ممقطسة عليها قرص تمثل بيت الابرّة

(٥) مجسمات من الصابون أو الشمع تلون بالطباشير لتمثيل العظام وجسم الانسان

(٦) الفانوس السحري ومنظار التكبير مصنوعين من الصفيح أو من الورق المقوى

وتشجيعاً للتلاميذ على مثل هذه الأعمال يحسن بالمدرّس أن يحفظ ما يستحق الحفظ مما يعملونه في صُوران



(دولاب) بوجوه من الزجاج يوضع في محل يراه الكل  
فاذا كتبت بطاقات عليها اسم المَهْدِي بخط واضح اقتدى  
بعضهم ببعض وتنافسوا في عمل الأشياء النافعة متقنة ! ينالوا  
شرف تقديمها فيتكوّن متحف بالمدرسة

### ﴿ المتاحف بالمدارس ﴾

لا تكون الدروس في المدارس الأولية والابتدائية  
مشوّقة تستميل التلاميذ للاستفادة إلا إذا كانت بالمدرسة  
مجاميع من الأشياء على اختلاف أنواعها فلا غنى للمدرس  
مهما كان نوع الدرس الذي يعطيه عن عرض الأشياء التي  
تجعل درسه لذيذاً ومفيداً فما أكثر فائدة الأطفال  
من درس في الجغرافية على الحاصلات أو على سلاسل  
الجبال مثلاً اذا وجدت بالمدرسة نماذج من تلك الحاصلات  
أو من المواد الداخلة في تركيب تلك الجبال وعرضت على  
التلاميذ

وكذلك ما ألد دروس المطالعة اذا اقترن تعليمها  
بعرض نفس الأشياء التي يأتي ذكرها فيها أو بعرض  
أشكال مجسمة لها على المتعلمين

والمُتَحَف لا يكلف المدرسة من النفقات إلا ثمن الصِّديان  
(الدولاب) فإذا وُجد وأُعلن التلاميذ بالغرض منه انتهت  
على المدرسة من الأولاد ومن كل من له علاقة بها أشياء  
كثيرة يجب ترتيبها في قسمين خاصّ وعام  
فإذا قدّم للمدرّس شيء من الأشياء الآتية رتب في  
القسم الخاصّ :

(١) من الحيوان — أشكال مجسمة للطيور المحلية  
ونماذج من بيضها وعشاشها ومناقيرها وأقدامها وريشها .  
وأشكال مجسمة لأنواع الأسماك المعروفة في الجهة التي فيها  
المدرسة ولأنواع الحيوان المحلية

(٢) ومن النبات — صنوف الأزهار والأشجار  
والحشائش المحلية ونماذج من أوراقها ملصقة بالصمغ على  
لورق المنقوى ونماذج من الحبوب والبقول وأشكال  
مجسمة للفواكه المحلية

(٣) ومن المعدن — صنوف المواد التي تتكوّن منها  
طبقات أرض البلاد ونماذج من صنوف الصدف إذا  
كانت المدرسة في بلاد من بلاد الشواطئ أو قريبة من البحر

( ٤ ) ومن صنعة البلد — نماذج من المواد الأولية  
( الخامات ) وأمشلة صغيرة للآلات المستعملة في صنعتها  
ونماذج من المصنوعات . ومثل صغيره لأهم أنواع المراكب  
إذا كانت المدرسة في بلد من بلاد الشواطئ . ومثل لأعلام  
الدول التي ترمسها بالبلد

( ٥ ) ومن الآثار القديمة — النماذج الممكن الحصول  
عليها من الحف العتيقة التي يكون لها ارتباط بالحقائق  
التاريخية

أما إذا قدم شيء مما يأتي رتب في القسم العام :

( ١ ) الأجهزة العلمية مما لا يكون له علاقة بالإبدروس  
الأشياء التي تنتخب من موضوعات علمية

( ٢ ) نماذج من صنوف التجارة الصادرة والتجارة  
الواردية مرتبة بحسب أهميتها فإن كان من بين هذه مصنوعات  
حسن أن تكون نماذجها مصحوبة بصورتين التغيرات  
التي تتوالى على الشيء الخام حتى يصير بالحالة التي يكون عليها  
في التداول مع الاقتصار على أصناف التجارة المهمة

( ٣ ) الأشياء العادية مختارة من المواد الثلاثة كنماذج

من الحديد والقصدير والنحاس مثلاً ومن الاخشاب  
والمنسوجات النباتية ومن الجلود والمنسوجات الحيوانية وعلى  
الخصوص مستخرجات دودة القز مصحوبة برسمها في  
أدوارها المختلفة

( ٤ ) المخترعات العادية الكثيرة الشيوع في العالم ممثلة  
على مثال صغير مثل الآلات البخارية والمضخات (الطلمبات)  
الى غير ذلك

وللمتألف بالمدارس فوائد عظيمة جداً . منها  
( ١ ) اقتصاد وقت التعلم لا مكان تعليمه بالمحسوسات  
في زمن قصير

( ٢ ) تعويد الأطفال الملاحظة ففُرس في نفوسهم  
هلاكة إيمان النظر في كل شيء فلا يحترقون أصغر الأشياء  
( ٣ ) غرس حب جمال الطبيعة في نفوسهم ويأتى من  
وراء هذا الحب السرور الدائم وقدر الحياة قدرها

( ٤ ) تدريب كل من العين واليد خصوصاً إذا كلف  
التلاميذ عمل الأمثلة والأجهزة والأشكال المجسمة التي  
سبقت الإشارة إليها



(٥) توسيع نطاق معلومات الأطفال في متن اللغة فيتمودون التدقيق في العبارة من استعمال ما يتعلمون من الألفاظ في كتابتهم وحديثهم استعمالاً صحيحاً

ومن وسائل الإيضاح العظيمة النفع السبورة أو لوحة الطباشير فهي من المتاع المدرسي الذي لا غنى للمدرس عنه في جميع الدروس ومن أحسن الصفات التي يمتاز بها المدرس الماهر قدرته على استعمالها في كل فرصة تستدعي الكتابة أو الرسم

ويجب أن توضع السبورة في أوفق محل في المكتب بالنسبة إلى الضوء بحيث تكون أمام التلاميذ على بُعد من الصف الأمامي مساو لنصف طوله وبأرتفاع الذي يناسب المدرس المتوسط القامة وفي دروس الخط والرسم يجب وضعها جهة اليمين لأن التلاميذ يميلون نوعاً إلى جهة اليسار. وينبغي للمدرس وقت الكتابة عليها أن يجعلها عن يمينه ما استطاع وأن يكون خطه عليها جيداً واضحاً حتى يتمكن كل تلميذ من رؤية ما عليها مميّزاً. ومن هذا تنضج ضرورة بذل المدرس ما في وسعه لتكميل نفسه في الخط. هذا وإذا

علم المدرّس أن الرسم أبلغ اللغات وأسهل الوسائط لتفهم  
أصناف التلاميذ ما يريد تفهيمه إياه بدقة ونجاح سعى كل  
السعى في النبوغ فيه دقة وسرعة حتى لا يعوقه عن إيضاح  
دروسه للتلاميذ غياب الشيء أو شكاه الجسم أو صورته ،  
فذا تعذر حصوله عليها أو على أحدها ( وكثيراً ما يقع ذلك )  
كان في يده ينبوع لا ينضب يغنيه عنها زيادة على ما في  
الرسم من النوائد التي سبق بيانها

ومما يساعد على تثبيت المعلومات عند التلاميذ الإيضاح  
في "سبورة" فـالمدرّس الماهر لا يقنع بأن يشتغل تلاميذه  
بذخيرة دون "نظريه" ولا سبباً إذا علم أن نجاحهم في دروس  
المطالعة ودروس "الحجاء" متوقف على ما تسمى قوة الحفظ  
نظريه فتمتد في سرعة وكثير من خدماً في الحجاء  
نسباً من هذه النظريه ركبت مكتوبة

وكنتيجة ختمت دروس في "سبورة" أو لاف رداً على حسب  
تدرجه نظريه ونظمته في شكل دروس مسلسلة لا على شكل  
موضوعات متفرقة يتعلم منها مدرّس النجاح في تدرسه لا أنه يساعده  
"تلاميذه" في تتبع "ترتيب" المنطق في أجزاء الدرس فيتمتد كرويه

وبمناسبة الكلام على متحف المدرسة وذكر فوائده  
في تربية التلاميذ نذكر شيئاً عن مكتبة المدرسة التي لا تقل  
أهمية عن المتحف في تثقيفهم تثقيفاً ذا قيمة في هذه  
الحياة الدنيا إذا بنى بانسائها وتنظيمها واختيار كتبها

### مكتبة المدرسة

ينبغي أن يكون لكل مدرسة مكتبة لأنها ضرورية  
لأسباب الآتية

(١) إذا تميز الأئمة والقراء وجب أن يكون بين  
أيديهم طائفة من الكتب المنتخبة، فإذا أحسنوا تنظيمها  
وعقولهم فإذا سمح لهم بقراءة كتبهم، في أوقات فراغهم  
كان أحسن لهم من غيرها، مرغباً لهم في المحافظة على  
وسائط الحصول على المعلومات، التي لا يمكن الحصول عليها  
مباشرة من مدرس

(٢) إذا كان الأئمة من طائفة من أن يجروا  
منازعة مع بعضيهم

(٣) إذا توضع تحت تصرف الأولاد كتب، رزمة

لمطالعتهم وكان لهم ميل للقراءة لجأوا الى شراء الكتب  
البخسة الثمن والتي قد لا تعود عليهم إلا بالضرر والفساد  
(٤) إذا اختيرت كتب المكتبة اختياراً جيداً وقرأتها

التلاميذ ضمنت الفوائد الآتية ضمن فوائد أخرى

(أ) التمرين على المطالعة وبذلك تربي عادة حب

القراءة وهي من أكبر وسائل التثقيف بعد الانتهاء من الدراسة

(ب) الحصول على المعارف التي تخرج عن دائرة

تجارب الطفل بمقادير عظيمة وطرق متنوعة

(ج) إيجاد القوة التخيلة وانماءها

(د) التروض بما يرقى الأخلاق ويجعل للحياة قيمة

ويجب أن تختار كتب المكتبة من الأنواع الآتية

(١) أقاصيص السياحة وتجارب السائحين

(٢) حكايات من غير المضلة للعقل ولا ضرورة أن

تكون كلها دينية محضة

(٣) كتب تاريخية في شكل سير مشاهير الرجال

(٤) كتب في التاريخ الطبي والموضوعات العلمية

البسيطة كدروس الأشياء الطبيعية أو الصناعية



هذا ويجب ألا يتساهل مع التلاميذ في تغيير الكتب  
ففي كثرة تغييرها احتمال اهتال قراءتها  
وينبغي أن تكون الكتب نظيفة ومرتبّة وأن يكون  
الملصقية فهرست منظم بأسماء الكتب وأسماء مؤلفيها  
وأرقامها وهذه البيانات يجب أن تدون بدقّة الاستعارة عند  
لا تراخ ولا يصح أن يستعار الكتاب إلا نوقت معين  
بشرط التشديد على التلاميذ لرده في نهاية الوقت

### ✽ ٥ — الفصل ✽

المقصود من الفصل التلاميذ الذين يلتق عليهم المدرس  
وينبغي أن يكونوا متساوين في المعلومات ومتقاربين  
فيها حتى يتيسر تعليمهم تعليماً جمعياً  
ويستلزم البحث في الفصل . البحث في نظام التلاميذ  
وقت الدرس وفي انتباههم وفي الفائدة التي يخرجون بها  
من الدرس

ونظام التلاميذ وقت الدرس يتوقف على 'د' المدرس  
واجبه الذي يكون به مدرساً جيد النظام حتى إذا ظهر  
( ٥ )

أمام تلاميذه اعترفوا له من فوزهم في نفوسهم بصلاحيته  
وقدرته على حكمهم فان حسن هيئة المدرس وبشاشة وجهه  
وقدرته على إفادة تلاميذه واستعداده لإيصال المعلومات  
إليهم بما يناسب حالهم وقوة تأثيره فيهم حتى يحافظوا على  
التيقظ وعلى تتبعه إلى نهاية الدرس ورغبته في مساعدة  
ضعيفيهم ومقدرته على معرفة الكسلان منهم وعزمه على  
عمل معين في وقت معين وتصميمه إلى النهاية حتى يتم  
ذلك العمل في الوقت المخصص له مع الصبر والثبات إتماماً  
يرضى ضميره كل هذه مواهب المدرس الجيد النظام  
فإذا كان المدرس بهذه المواهب وجد نفسه غير محتاج  
إلى استعمال "قوة" إدخال النظام فمضى اعترف له التلاميذ  
بإريسة وجب عليه أن يظهر بمظهر الرفيق لهم في أعمالهم  
وأن يشجع مجتهدهم ويواسي ضعيفهم حتى يكون بذلك معلّمهم  
ورئيسهم ومساعدهم وقدوتهم على الدوام وأمرهم في النادر  
والأكثر توبه العقل حيناً لما يعرض له من محسوسات  
أو معقولات . وليس الانتباه قوة من قوى العقل الجوهرية  
ولكنه عرض يلحق الأعمال العقلية ولا بد لها منه فبدونه

لا يأتي الفكر الواضح ولا الشعور الدقيق ولا تأتي  
الإرادة بعمل معين

والا تنبأه نوعان قسري واختياري :

فالقسري هو تأثر العقل بتأثير خارجي فقط فاذا سمع  
الإنسان صوت مقذوف ناري مثلاً اتجه فكره إليه من غير  
أن يكون راغباً في ذلك مهما كان مُنعناً في التفكير ولذلك  
كان الانتباه القسري مستقلاً عن الإرادة . والاختياري  
هو الحالة التي تطرأ على العقل فتولد فيه الرغبة لعمل الجهد  
في التأمل لما يكون معرضاً له من المحسوسات أو المعقولات  
فهو حينئذ تابع للإرادة لأن الباعث عليه باطني

والفرق بين الانتباه القسري والانتباه الاختياري أن  
الأول سببه الاستجابة ويمتاز بقصر زمنه ويتوقف على قوة  
"باعث عليه" فكلما كان قوياً كان الانتباه كذلك وعلى  
تنوعه فكلما تجدد الباعث تجدد الانتباه . وأما الثاني  
فأساسه الإرادة ويمتاز بطول زمنه ويتوقف على حب  
"الاستفادة ومقدار الفائدة"

ومما كان أساس الانتباه الاختياري الإرادة وهي كما

قدمة ضمنية في الأطفال كان من الصعب أن ينتبه الطفل  
انتباهاً اختيارياً

ولذلك يجب على المدرس أن يجعل اعتماده على التشويق  
للحصول على الانتباه وكذلك لمحافظة عليه عند الأطفال  
لهذا ولأن الانتباه ضروري لكل الأعمال العنيفة  
وجب أن يحل الانتباه القسري عند الأطفال في المبداء محل  
الانتباه الاختياري . ولما كان من أسباب الانتباه القسري  
الميل الذي ينشأ عن استمالة المدرس التلميذ وكان الميل عند  
الطفل نابغاً لمقدار الاستمالة وجب إذن على المدرس أن  
يُنْيه من حين إلى حين بما يستفز منه الشعور بالسرور ،  
حتى يقوى الميل ويستمر فيولد فيه النشاط الذي هو دأعية  
الانتباه عنده ويدعم الانتباه

والانتباه عند الأطفال قسري فهم ألعيب ما يرون  
وما يسمعون فإذا نظر الطفل الى شيء خارجي جذاب  
شوقه وطالت مدة نظره اليه تبعاً للجاذبية فإذا طالت طال  
زمن الانتباه القسري وإذا اعتاد التلميذ ذلك تقوى  
الانتباه وصار الباعث الضعيف كافياً لتوجيه العقل إلى



الشيء المعروض عليه وقويت الإرادة شيئاً فشيئاً وبذلك  
يتحوّل الانتباه القسرى إلى انتباه اختياري

إذا تقرر ذلك وجب أن يعتمد المدرس إلى تحويل  
الانتباه القسرى إلى انتباه اختياري لا بالتهديد ولا بالعقاب  
ولكن بالاستمالة وتنويع المعروضات فبدونهما لا يوجد  
الانتباه عند الأطفال ولذلك ينبغي أن يكون معتمد المدرس  
عليهما لأنه يعلم في تلاميذه الصغار ضعف الإرادة وعدم  
القدرة على بذل الجهد المتواصل ومن هذا نستنتج أهمية  
قصر الدرس

ويكون الانتباه عند الأطفال أكثر في أول النهار  
مما هو في آخره وفي أول السنة المكتبية مما هو في آخره  
وفي قوى الجسم وفي الطامع أكثر منه في الضعيف  
وفي القانع  
وانتباه الأطفال للصورة الملونة أكثر من انتباههم  
لغير الملونة

ويعوق الانتباه جملة أمور بعضها جسمي كضعف  
"مسحة ورياءة الغذاء وردة هواء واجابة" قربية من

المدرسة والجنول وبقاء الجسم في وضع واحد زمناً طويلاً ،  
إذا الحركة لازمة للطفل ولذلك ينبغي للمدرس ألا يطالبه  
بالمستحيل وألا يرغب في أن يكون الطفل أمامه تنالاً  
مفكراً وليعلم أنه إذا خمد الجسم خمد العقل

ومنها ما هو عقلي كالكسل المطبوع في التلميذ ،  
وكغروره بذكائه وكالحالة التي يتفق أن يكون عليها عقل  
الطفل وككون مادة الدرس في غير طاقته وكسابقة  
معرفة الدرس وكعدم الألفة بينه وبين المعلم

أما الفائدة التي يخرج بها التلاميذ من الدرس فلا يصح  
أن تكون قاصرة على تحصيل المعارف ولكن ينبغي أن  
ينتهز الدرس كل فرصة ممكنة أثناء التدريس وبالمناسبات  
ليبحث في تلميذه من حميد الصفات وجميل الخصال ما  
يصبحون به عنواناً للشرف الخائف من شوائب حب الذات

### ﴿ دروس النقد وتباعد الدروس ﴾

درس النقد هو الدرس الذي يُعده الطالب ويدرسه  
لتلاميذ مبتدئين بحضور قرائته ليظهروا حسنات تدريسه

وساياته فهو موضوع اشتراك الطلبة في العمل فلا هتداء إلى أحسن طرق التدريس بتطبيق العمل على العلم

ولا غنى عن سماع درس النقد للمدرس المبتدىء لأنه مهما كان متضلعا في علمه ومهما كانت خبرته بطرق إعداد الدروس ومهما بلغت معارفه بدقائق علم التربية فلا بد ان يخرج من درس النقد بفائدة لأن ذلك الدرس يعين في ظروف تحمل المدرس الذي يدرسه على إفراغ الجهد في إعدادهِ وتدريبهِ فيجمع كل ما يعرفه من محسن التدريس ويجتهد في العمل بها في درسه . فإذا سمع تدرس شخص يهتم بصناعته وله شغف بترقية معلومته خرج منه بفائدة مهما انحطت قيمة الدرس في اعتقاده

ليس الناقد مقيّداً وقت سماع الدرس كمنقود وقت تدريسه وإنما يرى من غير أن يجهد نفسه ويكفها عناء كيفية سير المنقود في مادة الدرس وفي طريقته وفي إيضاحه كما يرى آثار ذلك في التلاميذ وأما المنقود فعليه مشغول بالأعمال الكثيرة التي يقتضيها التدريس والتي من شأنها أن تربكه بسبب ما تستلزمه من قيامه بكثير منها في وقت واحد

ولذلك لا يتسنى له أن يحصى أثناء الدرس ما عمله وما لم يعمل به  
 مما أعده ولكن في استطاعته أن يقدر بوجه عام درجة نجاحه  
 في شغله فتراه إذا أحس بالخيبة في درسه كثيراً ما يجتهد  
 في تحوير الخفايا نجاحاً فإذا فعل ذلك اكتسب الناقد  
 منه تلك الثقة وكانت من خير ما يدخره لنفسه في صناعته  
 وزيدة على ذلك يدرك الخطأ الذي كان سبباً في إخفاق  
 المنقود فيتجنبه ويختار الطريقة التي كانت سبباً في  
 نجاح الدرس

ومع كل هذه الفوائد التي تعود على النقد من سماعه  
 درس النقد فإن المشاهدة وحدها لا تكفي لتكامل الطالب  
 في صناعة التدريس ولو كان درس النقد من أجود الدروس  
 وثأ الذي ينبغي في صناعته هو التدريس العملي

ومن فوائد دروس النقد للناقد أيضاً الجهد الذي يبذله  
 حين ينسب نجاح المنقود وإخفاقه إلى المحسن أو المثلث  
 التي أتت في تدريسه ولا يخفى أن في هذا الجهد تدريباً  
 لقوة التفكير زيدة على ما فيه من تطبيق العمل على العلم  
 وفائدة دروس النقد المنقود لا تقل عنها فوائدها إن لم



فهي تكسبه ثقة بنفسه وعطفاً على غيره وإحساناً  
في تصرفه

وليس من المحتمل أن تكون الدروس كلها التي يعدها  
المدرسون لتكون دروساً للنقد خطأ كما أنه لا يتأتى أن  
تكون كلها جيدة من كل لوجه بل لابد من احتوائها على  
محاسن ومشاب وبناء على ذلك يجب على الناقد ألا يقتصر  
في نقده على أحدها وليعلم أنه لا يصح أن يعدد المحاسن  
من غير أن يبين ما تسبب عنها أو أن يذكر المشاب من  
غير أن يقترح طرفاً لإصلاحها

ومن الخطأ في النقد أن يذكر الحسن من غير أن  
ينسب إلى الطريقة التي سببته أو أن يذكر العيب من  
غير أن يبين منشؤه

وعلى الناقد أن يتجنب "توبيخ" ولا يمس الشخصيات  
وإلا يجعل حبه المنقود أو كراهته له تأييداً عند النقاد

ويجب أن يكون النقد برفق بشوبه الآخر ص والعدل  
وليعلم الناقد أنه إنما ينتقد شخصاً في خريف تخلف الظروف

التي هو فيها فليضع نفسه موضع المنقود ثم ينتقد  
انتقاد المنصف

وفائدة الانتقاد الصادق تربية الملاحظة والاتباع  
وملكة الحكيم السريع بين الحسن وغيره وبالجملة هو أهم  
شيء بعد التمرين المعتاد لا يصلح كل من الناقد والمنقود إلى  
ذروة الكمال في التربية العملية

### ✽ مذكرات إعداد الدروس ✽

قبل إعطاء درس النقد يعد المدرس المنقود مذكرة  
تسمى ( مذكرة إعداد الدرس ) يقدمها الى مدرس التربية  
قبل ميعاد التدريس بوقت يمكنه من الاطلاع عليها .  
وقيمتها عظيمة جداً للمدرس المبتدئ لاحتوائها على  
كل ما يختص بالدرس . وتشتمل مذكرات إعداد الدروس  
تفصيلاً للمادة المراد إيصالها إلى التلاميذ وطريقة إيصالها  
نحو ما يرى المنقود استعماله من وسائل الإيضاح  
المتقدم ذكرها

وعند كتابة مذكرة إعداد الدرس يجب على المدرس

مراعاة الرتب الخمس الآتية المؤسسة على أصول علم النفس .  
وليست هذه الرتب إلا أقساماً للدرس تنطبق تمام  
الانطباق على السير الطبيعي لعقل الطفل عند التحصيل

(.الرتبة الأولى — المقدمة ) ويقصد بها جمع شتات  
أفكار التلاميذ بأسئلة الغرض منها تذكيرهم بما يعرفونه من  
المعلومات التي تصلح لأن تكون أساساً تبني عليه المادة  
الجديدة فاذا ما استظهرها منهم المدرس سار بهم بمهارة  
إلى موضوع الدرس الجديد

( الرتبة الثانية — العرض ) وهو مادة الدرس الجديد  
مرتبة ترتيباً عقلياً بحيث يستدعي كل جزء منها الجزء الذي  
يليه فاذا فرغ المدرس مما أعده من المادة الجديدة انتقل  
بالتلاميذ إلى الرتبة التي تليها وهي

( الرتبة الثالثة — الربط ) ويراد به ذكر شيء من  
معلومات التلاميذ القديمة مما يانها وبين المادة الجديدة علاقة  
من تشابه أو تضاد مع عمل الموازنة . فمن غير الربط والمقدمة  
تكون المعلومات في حافظة التلاميذ متمزنة وحينئذ لا بقاء  
لها فاذا ما تم الربط بعمل الموازنة وجد المدرس عند

الأطفال استعداداً يمكنه من الانتقال بهم الى

(الرتبة الرابعة — الاستنتاج) وهو عبارة عن تنظيم  
المادة المستفادة بالطريقة التي يقتضيها استنباط القاعدة أو  
التمرين حتى يتجمع الدرس في عقل الطفل فعلي تجميعه  
ووضوحه يتوقف نجاح الرتبة الأخيرة وهي

(الرتبة الخامسة — التطبيق) والتمسك منه زيادة على  
تثبيت المعلومات إيقاف الطفل فعلاً على ما انعمارف المستفادة  
من الفائدة العملية له في هذه الحياه . وينبغي أن تكون  
الأمثلة التطبيقية متنوعة الشكل والمزمى ولا يصح أن  
تكون بترتيب مادة الدرس . ومما ينبغي أن يراعى أيضاً عند  
كتابة المذكرة ما يأتى :

أولاً — ينبغي أن تكون عند المدرس قوة الابتكار حتى  
لا يندسج في إعداد مذكركه على منوال واحد مع اختلاف  
الدرس والموضوع

ثانياً — ينبغي أن ترتب المادة ترتيباً عقلياً واضحاً في أجزاء  
يبدأ بكل منها في أول السطر

ثالثاً — لا يصح أن تكتب بعض الأجزاء بأسهاب مع



اغفال الأجزاء الأخرى وبالجملية يجب أن يعلم المدرس أنه  
إنما يكتب المذكرة ليعين مقدار المادة وماهيتها لا لبنشئ  
مقالات تدل على قدرته في التحرير

رابعاً — لا يصح أن تُثقل وسائل الإيضاح لأى جزء  
من أجزاء الدرس متى أمكن ذلك

خامساً — ينبغي أن تكون المذكرة مكتوبة بخط حسن  
خالية من كل كسطة أو حشو أو إاءلام

وترسم المذكرة على دزج (فرخ) من الورق بالشكل  
الآتى .

ملكرة اعداد درس على ( )

زمن الدرس

( سنة

( في يوم

( لتلاميذ السنة

الادوات المستحضرة لا يوضح الدرس :

انغرض الذي يرمى اليه الدرس )

الطريقة ووسائل الايضاح	المادة	الرتب
وهنا تكتب كيفية السير لاستخراج مادة الدرس مع ذكر الادوات التي يرغب الدرس في استعمالها للايضاح	تكتب هنا ماهيتها بشرط احتاجها من معارف التلاميذ القديمة	المقدمة
تكتب هنا كيفية السير مع ذكر ما يستعمل من ووسائل الايضاح	تكتب هنا كل مادة الدرس مرتبة الاجزاء	العرض
كيفية الشرح	يكتب هاشي من معارف التلاميذ تصح مقارنته بالمادة الجديدة اما بالثبوت واما بالتضاد	الربط
كيفية استخراج التعريف أو القاعدة	التعريف أو القاعدة الممكن استنباطها من المادة المتقدمة	الاستنتاج
كيفية السير فيها	أمثلة تثبت الدرس وتبين للتلاميذ قائده لهم في حياتهم	التطبيق

## ﴿ تنبيه هام إلى طلبة المعلمين ﴾

ينبغي أن يكون عند كل طالب من طلبة مدارس المعلمين دفتر خاص يكون بمثابة كتاب يشمل تاريخ حياته الفنية ويسمى دفتر المذكرات ويجب أن يشمل هذا الدفتر أسماء كل الموضوعات الدراسية ومقدار ما أعد الطالب منها وأتقن أعداده أولاً وأولاً والدرجات التي حصل عليها في كل مادة وملاحظات المدرسين المدونة بالكتابة في كراساتة على عمله في تلك المادة وينبغي أن يبين فيه بوضوح مقدار ما أصاب من النجاح أو الاخفاق في المواد التي أدى فيها امتحاناً أثناء السنة ولا يخفى ما لهذا الدفتر من الفائدة إذ تبين منه لأول وهلة مواضع الضعف والقوة عند الطالب أثناء السنة فيتهدى إلى ما يلزم إعادته من دروسه وما لا يلزم وما ينبغي أن يتوسع في دراسته لتكميل نفسه فيه وما لا ينبغي وقيمة هذا الدفتر عظيمة من جهة أخرى لناظر والمفتشين عند الاقتضاء للوقوف على حقيقة الحالة العلمية لكل طالب زيادة على ما فيه من تعويد الطلبة اعتمادهم على أنفسهم. والتبصر في العواقب. وأعداد عدتهم لها وتنظيم أعمالهم ولا ريب أن هذه كلها من الوسائل التي تضمن النجاح.

أما عدد الخانات التي يجب أن يحتوي عليها هذا الدفتر فتترك للطالب لأنها تتوقف على مقدار نشاطه وحبه لمهنته وطمعه في انتهاز الفرص السانحة له رغبة منه في تحسين حاله الفنية

## تذييل في التدريس

### ﴿ ١ — الواجبات التحريرية ﴾

الأُسْـئَـلَةُ الشَّفَوِيَّةُ وإن كانت كما قدمنا مما يثبَّت المعلومات عند التلاميذ ويرشد المدرِّس إلى معرفة مقدار ما حصلوه، فإنها غير كافية لبنى عليها المدرِّس بناء يطمئن على بقائه إلا إذا عززها بالواجبات التحريرية. ويقصد بها في الفصول الأولية تثبيت المعلومات عند الأطفال بالكتابة تطبيقاً على ما حصلوه من قبل أولاً فأولاً. وتؤكد المدرِّس من مقدار ما لتدريسه فيهم من الأثر. وفي الفصول المتقدمة يزداد على ذلك إعداد التلاميذ شيئاً تمهيداً لعمل اليوم التالي

وتعطى الواجبات التحريرية للتلاميذ بقصد عملها في الكراسات ولها من الفوائد ما يأتي :

- (١) تربي في التلاميذ ملكة الاستقلال في العمل والفكر فهي بذلك من أحسن وسائط التربية
- (٢) تعود التلميذ استعمال وقته بعد خروجه من المدرسة في أشرف المقاصد
- (٣) تكون عوناً للتلميذ فيما بعد على مراجعة دروسه



- (٤) تمكن المدرس من تقدير نجاح عمله اليومي نجاحاً فعلياً  
(٥) توجد للأهالي فرصة لمراقبة عمل أبنائهم اذا كانوا ممن يهتمون  
بأمر تربيتهم وفي ذلك مساعدة للمدرسة يزيد بها حسن سمعتها  
(٦) توسع معارف التلاميذ لأنها تستلزم تشكيل المعلومات  
بأشكال متنوعة

ولكى تأتى هذه الواجبات بالفوائد التى تقصد منها  
ينبغى للمدرس أن يتذكر أن الأطفال بعد عناء اليوم المدرسى  
فى حاجة الى الراحة والى اللعب ولهذا السبب يجب ألا  
يطالبهم بشئ كثير أو بشئ صعب بل تنبغى مراعاة  
ما يستطيع الأطفال عمله

واذا لم نلق المدرسة المساعدة التى تنتظرها من الأهالى  
على حمل أبنائهم على أداء واجباتهم التحريرية ينبغى للمدرس  
ترغيب الأطفال فى أدائها مع المحافظة على مطالبتهم بها  
لتصحيحها فى حينها

ولكى لا ياجأ التلاميذ الى طلب المساعدة من غيرهم  
على عمل الواجبات التحريرية ينبغى أن يبين لهم المدرس أن  
الغرض منها وقوفه على موضع الضعف منهم ليسرل عليهم  
فهم ما لا يستطيعون فهمه . وتكون الواجبات التحريرية

(١) في الهجاء بكتابة ألفاظ مأخوذة من درس معين من كتب المطالعة تشيلاً لقاعدة سبق تدريسها مع إيراد معاني الكلمات  
(٢) في الحساب . ويجب أن تعطى كل يوم تقريباً بشرط القلة في المقدار

(٣) في الجغرافية . برسم المصورات غنى رسمها تربية للذوق والتدقيق في الأعمال واعتياد النظافة وهي من خير ما يستعين به التلاميذ على التحصيل في الجغرافية

(٤) في التاريخ . بكتابة ملخص الدرس الذي تلقوه في المدرسة

(٥) في الترجمة . بالتطبيق على قواعد اللغتين

(٦) في قواعد اللغة . بالتطبيق والاعراب والتحليل مع مراعاة الجدولة والتسطير والنظافة حتى تكون كراسات التلاميذ فيما بعد من أعمالهم التي يفتخرون بها

(٧) في الانشاء . بالتحريض في موضوعات عامة في شكل أجوبة لأسئلة بشرط ألا يزيد الجواب في كل موضوع على سطرين . وبكتابة ملخص دروس المطالعة بغير ألفاظ الكتاب و بوصف قصير لنهر أو جزيرة أو غير ذلك

وينبغي ألا يُهمل تصحيح الواجبات التحريرية وإلا

كان ذلك أشد ضرراً من عدم إعطائها . ويجب أن تعطى

وتصحح تبعاً لخطة مرسومة بشرط توزيعها على أيام

الأسبوع وإعطاء التلاميذ الوقت الكافي لأدائها وتعرفها .

ويحسن أن يرسم الناظر لكل فصل خطة أسبوعية للواجبات

التحريرية ويطبعها ويوزعها على المدرسين للعمل بمقتضاها بحيث يحدد لها كل ثلاثة أشهر على حسب مقتضيات الأحوال وبهذه الوسيلة يتسنى إحكام توزيعها وينبني أن يكون لكل مادة كراسة خاصة بالواجبات التحريرية يطلع عليها ناظر المدرسة والمفتشون عند الاقتضاء للوقوف على حالة عمل المدرس وينبني أن تصلح الواجبات التحريرية بحيث تُرد الكراسات إلى التلاميذ قبل مضي أسبوع من ساعة تكليفهم بعمل تلك الواجبات ولذلك يجب على المدرس أن يخصص أوقاتاً معينة من زمنه للتصحيح

وتصلح الواجبات التحريرية بالمداد الأحمر بخط جليّ ويحسن أن يترك التلميذ سطرًا أبيض بين كل سطرين ليتمكن المدرس من كتابة التصحيح جليًا . وعلى المعلم إذا أراد إعلامًا أن عمله من غير أن يشوه هيئة الكراسة وينبني ألا يغير المدرس من أعمال التلميذ إلا ما تدعو الضرورة إلى تصحيحه وأن يطالبه بكتابة أغلاطه على وجه الصحة هذا ويلزم أن يذيل كل تمرين بالدرجة التي يستحقها ثم بالتاريخ وامضاء المدرس . ولا بد من مراجعة التصحيح



الذى كتبه التلميذ للتحقق من كتابته صحيحاً  
واذا قصر التلميذ في أداء الواجبات التحريرية فخير  
عقاب له أن يحجز بعد الدرس لأدائها  
وعلى المدرس أن يعنى بأخذ مذكرات مكتوبة في  
كراسة خاصة بالأغلاط المهمة التي يأتيها التلاميذ في دراستهم  
أثناء السنة المكتبية لكي يخصص لمراجعتها وقتاً معيناً في  
أواخر السنة حتى يستفيد التلاميذ من ذكرها وحتى يأتي  
عمله في التصحيح بأكبر الفوائد الممكنة

## \* ٢ — الامتحان \*

علمنا مما سبق أن قيمة التدريس تنحصر في مقدار ما  
يتعلمه التلميذ فهو القياس المضبوط لعمل المدرس ولا سبيل  
إلى قياس ذلك المقدار إلا الامتحان وهو إما شفهي  
بمثل الأسئلة الشفهية التي تقدم الكلام عليها وإما  
تحريري بالكتابة والاثنان لازمان للاختبار فهناك  
موضوعات لا يمكن الاختبار فيها إلا شفهياً مثل المطالعة  
والمحادثة والمحفوظات والخطابة . وهناك موضوعات أخرى



لا يمكن الامتحان فيها إلا تحريراً مثل الإملاء والإنشاء  
والرسم والخط

وزيادة على ما تقدم ليس في أحد الامتحانين ما يغنى  
عن الآخر فالامتحان التحريري غير كاف لتقدير الشخص  
من كل الوجوه فتم صفات عظيمة القيمة لا يكشفها إلا  
الامتحان الشفهي مثل مقدار سرعة إدراكه ومقدار  
نشاطه وقدرته على العمل وشغفه به شغفاً حقيقياً واحترامه  
لرؤسائه ومقدار ما وصلت إليه فضيلة الشعور بالواجب  
عنده ومقدار إين طباعه وأدبه وعطفه على الإنسانية ،  
وبالجملة كل الصفات التي يبني عليها نجاح المرء في هذه الحياة  
أى قيمته الأدبية

ومع ما للامتحان الشفهي من الفوائد العظيمة فقد  
يمنع من استعماله في كل المواد أمور عدة . منها طول الزمن  
الذي يستلزمه اختبار التلاميذ فرداً فرداً . ومنها الملل الذي  
يعتري المتحذنين حتماً من جراء ذلك . ومنها الخوف من  
عدم المساواة بين الطلاب في الأسئلة الملقاة عليهم صعوبة  
وسهولة . ومنها أنه كثيراً ما يكون في الأسئلة الشفهية

ما يساعد التلميذ على الإجابة مما يلحظه من وجه المتنحن ،  
ومما يتلخّطه من بوادر لسانه . وزيادة على ذلك أن أجوبة  
الأسئلة الشفوية كثيراً ما تكون عبارتها متقطعة لا يعتمد  
عليها في الحكم بإحاطة التلميذ بكل أجزاء الموضوع ولا سبيل  
إلى وقوف المتنحن على إحاطة الطالب بالموضوع كله إلا طول  
الزمن أو الامتحان التحريري

وليس في الامتحان الشفهي ما يغني عن التحريري  
ففضلاً عن أن الامتحان التحريري هو الوسيلة الوحيدة في  
اختبار معارف التلاميذ في المواد التي سبق ذكرها فيه  
فقط يتسنى إعطاء كل طالب في الامتحان استحقاقه بنسبة  
غيره مع القصد في الزمن

والامتحان التحريري من أكبر الوسائط للوقوف على  
مقدار معارف التلميذ وقيمتها وعليه مَعُول كبير في اختيار  
الأشخاص الأكفاء للمناصب العامة وغير العامة

وفوائده التهديبية للتلميذ كثيرة منها أنه يستلزم الروية  
والعناية باستعمال الألفاظ . ويستلزم أيضاً تتبع الانتباه بمحصر  
الفكر في موضوع واحد زمنياً . ويربي في التلميذ اعتياد تنظيم

أفكاره والتزام التدقيق في العبارة مع تنسيق شكل الإجابة . وقد قال بعض علماء وظائف الأعضاء ( ان إحصاء الإجابة من كل الوجوه يدل على كبر المنح وسلامته ) وهذا يتبعه ما يسميه علماء التربية نشاط العقل . هذا وكثيراً ما يمكن الاستدلال من مجموع أوراق الإجابة لشخص على كثير من صفاته العقلية والخلقية

ويذهب بعض الناس إلى أن الامتحان قد يأتي ببعض نتائج تخالف الواقع . منها أنه قد ينجح في أدائه شخص ناقص الكفاءة ويحقق آخر كفاء . ولكن هذا من قبيل المصادفة إذ قد يصيب الأول شيء من القليل الذي يعرفه فيجيد الإجابة وينجح . ويصيب الثاني شيء من القليل الذي لا يعرفه فيسيء الإجابة ويخفق . وهذه المصادفات نادرة الوقوع ولا يصح أن تجعل حجة تقلل من أهمية الامتحان .

ومنها أنه كثيراً ما يكون لهيئة الامتحان العام في نفوس بعض الطلاب إذا دخلوه لأول مرة من الهيبة ما يأتي من ورائه اضطراب في الأعصاب أو ذهول لا يتمكن المتحَن بسببه من إظهار كفاءته وينشأ عن ذلك تأخره . ومثل



هذا الاعتراض لا يصح أن يُعَدَّ من مثالب الامتحان بل هو دلائل على أن التلميذ ناقص التربية لم يألف كمال النظام ولم يعود الشجاعة الأدبية وعدم التهيّب مما لا شرّ فيه . والامتحان يكشف هذه الصفات بما يقضى به من السكون العام والعزلة التامة لكل فرد واستحالة الحصول على مساعدة من طالب آخر أو على كلمة تشجيع من ممتحن ، فكأنه يتطلب من التلميذ أن يتحلّى بفضيلة ملك النفس وضبطها ولا يخفى ما لهاتين الصفتين من عظيم القيمة في التربية

هذا ويقول بعضهم « ان مثلَ الطفل في امتحانه كمثل نبات أزيل ما على جذوره من الطين للوقوف على كيفية نمائه فَضَعُفَ وتأخر في النماء » ويدعون الى ترك الطفل في هدوء كي ينمو عقله سليماً من تكديره بالامتحان . وكأن هؤلاء يعتقدون أن استظهار المعلومات وتشكيلها بأشكال وعبارات متنوعة مما يضعفها ويقلل مقدارها لا مما يزيدّها تثبتاً ومقداراً

والامتحان أنواع : مدرسيّ وعامّ وامتحان مسابقة



## يقصد المكافأة المادية

فالامتحان المدرسي ضروري جدًا . ولا يكون التعليم مبنياً على أساس متين إلا به . فلا يمكن أن ينتقل المدرس بالتلاميذ إلى معلومات جديدة إلا إذا تأكد من تثبيتهم من القديمة حتى تصلح أن تكون أساساً للجديدة . وهذا لا يمكن إلا بالامتحان . وكذلك نقل التلميذ من فرقة إلى فرقة أرقى منها يستلزم الامتحان بالضرورة

وينبغي للمدرس أن يمتحن تلاميذه امتحاناً تحريراً مرة في كل أسبوعين أو مرة في الشهر حتى يعتادوا العمل من غير مساعدة فتتربى فيهم ملكة الاعتماد على النفس ، ويعتادوا تنسيق التعبير عما في نفوسهم فتتربى فيهم ملكة التدقيق في القول والنظام في العمل . ولا يتيسر بلوغ هذه الغاية إلا إذا عني المدرس باختيار عدد من الأجوبة من بعض الأوراق وقراءتها على مسمع من التلاميذ ليبين نقصها ثم يقوم هو بالإجابة عنها على السبورة بالطريقة التي يصح أن يأخذها الأطفال نموذجاً لإجاباتهم في الامتحان من حيث صحة المادة والأسلوب وتنظيم الشكل والنظافة

ويحسن أن يكون الامتحان النهائي لغير المنتهين من المدرسة على مثال الامتحان العام في كل ما يمكن محاكاة من الترتيب المحكم والسكون التام وطبع الأسئلة وإجلاس التلاميذ متباعدين بحيث يتعذر عليهم محاولة الغش حتى لا تكون هيئة الامتحان العام غير مألوفة لهم

أما الامتحان العام فالغرض منه منح الطلاب شهادات تدل على مقدار كفاءتهم وأهليتهم لما يراد منهم . وهذا الامتحان ضروري لتقدير درجات تحصيل الأشخاص ، حتى يسند إلى كل منهم ما يستطيع عمله . وبه تختار الأشخاص للخدمة العامة

وأما امتحان المسابقة الذي يقصد منه إزالة الممتحن جائزة مادية فضاره عظيمة . منها غرس الأثرة في قلب التلميذ ومنها إيجاد الحسد والبغضاء بين المتسابقين ومنها اشتغال التلميذ حياً في المكافأة لا حياً في العلم لذاته . ومنها دوام توجيه المدرس عنايته إلى من يتوسم فيهم النجاح في مثل هذا الامتحان وتركه الباقين . ومنها انهماك المتسابقين في العمل فوق طاقتهم فتتلف بذلك صحتهم

ولما لم تكن لهذا الامتحان فوائد تفضل فوائد الامتحان المدرسى أو الامتحان العام حسن منعه لما فيه من المضار وان كان يُلبجأ اليه أحياناً كما فى أحوال منح امتياز التعليم المجانى اذا كان عدد المحال قاصراً

ولنظام الامتحان عامة ينبغى مراعاة السكون التام والعزلة باجلاس التلاميذ متباعدين حتى لا يتمكنوا من مساعدة بعضهم بعضاً مع التزام كل الجالوس فى مكان معين حتى ينتهى الامتحان

ومما تجب ملاحظته فى الامتحان الأسئلة فينبغى أن يكون الغرض منها الوقوف على ما يعرفه الطالب لا على ما لا يعرفه ولذلك ينبغى أن يراعى فى تعيينها ما يأتى :

- (١) أن تكون مناسبة للزمن بشرط أن التلميذ المتوسط السرعة فى التفكير وفى الكتابة يستطيع الاجابة عنها فى الزمن المدين
- (٢) أن تكون من البرنامج المقرر بشرط اختيارها ملائمة لسن التلاميذ ومعلوماتهم ولذلك يحسن أن يعينها مدرس الفصل أو خبير بالبرنامج وباستعداد التلاميذ . وفى هذه الحالة يتعين على التلاميذ الاجابة عن كل الأسئلة الموضوعية . فاذا عينها غيره وجب أن يكون اختيارها مؤسساً على البرنامج وكتب الدراسة . وفى هذه الحالة ينبغى أن يكون عدد الأسئلة أكثر مما يطلب من التلاميذ الاجابة عنه فاذا



طوابوا بالاجابة عن تسعة أسئلة مثلاً حسن أن يترك لهم اختيارها من  
اثني عشر وفي هذا ضمان للعدل ولا سيما اذا تعدد المدرسون الذين  
تلقى عليهم الطلاب دروسهم

(٣) ينبغي أن يكون في استطاعة التلميذ المتوسط الاجابة عنها  
وأن تكون خالية من الألفاظ واضحة العبارة سليمة المعنى منطبقة  
على الواقع لا تحمل غير المقصود منها

(٤) ينبغي أن تختار بحيث أن الطالب القليل الذكاء الذي جد  
في التحصيل استعداداً الامتحان يجد فيها مجالاً لظهار شيء مما  
حصله وبحيث يجد الذكي مجالاً لظهار ذكائه

(٥) ينبغي ألا تشمل الأسئلة شيئاً كثيراً من الجزئيات البافية

(٦) ينبغي أن تطبع الأسئلة بحيث تكون الأوراق نظيفة ويكون  
الخط جيداً وواضحاً

(٧) يحسن ألا تبين الدرجة المخصصة لكل سؤال على ورقة  
الأسئلة حتى لا يطمع التلميذ في الاجابة عن الأسئلة المخصصة لها  
درجات عالية لئلا يضل قوته فرصة الاجابة عما يستطيع احسان  
الاجابة عنه

ولتقدير الدرجات على أوراق الاجابة ينبغي أن تقسم  
درجة النهاية الكبرى أقساماً تختلف تبعاً لحالة الأسئلة مع  
تخصيص نحو العشر للنظافة وحسن الأداء وتنسيق  
الأجوبة

ولا يصح أن تتمدر الدرجة على جميع الأسئلة بوجه عام



إذ ليس في هذا ضمان للعدل . وخير طريقة أن يقرأ الممتحن أولاً الجواب عن السؤال الواحد في أوراق عدة حتى يعين في نفسه الحد الأعلى المنتظر من الطلاب . وحينئذ يستطيع وضع الدرجات بطريقة عادلة . وبعد الانتهاء من تقدير الدرجات على الجواب الأول في جميع الأوراق يشرع في تقدير درجات ما بعده من الأجوبة بالطريقة عينها

وفي تقدير الدرجات على أوراق الإجابة في امتحان المسابقة ينبغي بعد انتهاء التقدير على النحو السابق فصل الأوراق التي منحت درجات متساوية ومقارنتها بعضها ببعض بإعادة قراءة كل واحدة إلى آخرها اثر الأخرى إذا اقتضى الحال الترجيح بينها

وليعلم المدرس أن العناية بالامتحان ونظامه وسيره على الطريقة التي يجب أن يسير عليها والاستعداد له مما يؤثر في سمعة المدرسة أدبيًا ويحمل على الثقة بها وبأعمالها عند التلاميذ وأهليهم

صندوق التوفير من حيث إيجاد الدفاتر والاستثمارات اللازمة لضبط الأعمال من ايداع المبالغ أو استردادها أو تحويلها من جهة الى أخرى اذا نقل التلميذ وغير ذلك من الأوامر التي لا غنى عنها لضبط الأعمال

وبياناً للفوائد الجمة التي تعود على التلاميذ من صندوق التوفير نرى أن نقتبس شيئاً مما كتبتّه وزارة المعارف الى نظار مدارسها في هذا الصدد استنهاضاً لهممهم لتشجيع فضيلة الاقتصاد وغرسها في نفوس التلاميذ إذ قالت

« من الأمور الهامة في تربية الولد تعليمه كيف يوفر من دخله الصغير وكيف يدفع ما يجد في نفسه من الميل الى الصرف فيما لا يلزم وكيف يعد على الوجه المعقول ما ينفعه في مستقبله »

« وينبغي ألا تكون حداثة السن سبباً في ارجاء تعليم الصغير هذه الأمور المفيدة فيمكن للمدرسة أن تتخذ كثيراً من الوسائل لأنّ تعلّمه اياها وأنّ تبين له فوائد الاقتصاد فالولد إذا تعود حرمان نفسه بعض مشتياه الصغيرة وسوعد على توفير قليل من الريالات بالتدريج

ليجدها وقت الحاجة اليها في شراء ما يلزمه من الكتب أو  
الملابس أو في مساعدة أبويه إذا نزلت بهما شدة فانه  
بذلك يكون قد تلقى درساً عملياً على فوائد الاقتصاد «

« وعلى العموم فانا على يقين من أن كل عمل يرمى الى  
نماء فضيلة الاقتصاد في النفوس والنظر الى المستقبل لا يخلو  
من الفوائد المتعلقة بالتربية والتعليم «

« ليعلم النشء أن الادخار واجب على جميع طبقات  
الأمة لا فرق في ذلك بين صغيرها وكبيرها ثريها وفقيرها  
وسواء أكان ذلك في وقت السلم أم ابان اشتداد الأزمات  
زمن الحرب وليعلموا أن الانسان عرضة للمرض ولتقلبات  
الحوادث فاذا أصابه من هذا عارض ركن الى ما ادخره  
واستخدمه في تخفيف مصابه «

« ولا عجب فان الميالم الذي يدخره التلميذ وان تكن  
قيمته زهيدة في نظره إلا أنه بانضمامه مع غيره يجتمع منه  
على مر الأيام مبلغ وفير لم يكن له في حسابان لذلك لم تأل  
الممالك جهداً في الترغيب في الادخار في كل آن وعلى  
الخصوص في مثل هذا الوقت العصيب فانا نسمع خطباء

الدول العظمى ذات المجد الأثيل والثروة الطائلة ينادون  
بالحث عليه وهم لا شك الى غرضهم واصلون . «  
« ولا مشاحة أن تعليم الادخار لا يحتاج الى تقرير  
منهج كما تحتاج العلوم الأخرى وإنما يحتاج الى مهارة المعلم  
من حسن التصرف وتقدير ميول التلاميذ ودرجة يسارهم.... »  
ولصندوق التوفير زيادة على ما ذكرته الوزارة في  
منشوراتها المختلفة من الفوائد ما يأتي

- ( ١ ) انه يعلم الادخار بطريقة عملية سهلة
- ( ٢ ) يعرف المدرس بالتلميذ بطريقة تدعو الأول الى مواصلة  
الثاني والعطف عليه
- ( ٣ ) يوجد الألفة بين المدرسة والآباء الذين يسرهم ان يروا  
المدرسين يهتمون بمصلحة أبنائهم
- ( ٤ ) يزيد في ولاء التلاميذ ويوقى العرى بينهم وبين المدرسة
- ( ٥ ) يخفف من حين الى آخر من الشدة التي يفتضحها النظام  
المدرسي العادي

## تاريخ التربية في مصر

ليس لغة قدماء المصريين على ما نعلم أدبيات يمكن الرجوع اليها  
لمعرفة آرائهم في التربية ولكن آثارهم وعلى الخصوص المقوش التي ترى  
في مقابرهم تدل دلالة منقطعة النظير على أن بلادهم منبع العلوم والمعارف



ومهد القديين وليس من بين ما أسسه المصريون قديماً أهم من المعاهد التي لها علاقة بحياتهم الاجتماعية وإذا اعتبرنا حالة البلدان الأخرى في العصور الأولى من القرن العاشر الى القرن العشرين قبل المسيح حين كانت مصر تضيء العالم بأسره بأنوار مدينتها حينئذ رؤوسنا احتراماً لتلك المدنية واعترفنا لمصرياً قد أغدقته من الخير على بني الانسان ولم تكن التربية في مصر بعد الفتح الاسلامي مما لا تفتخر هي به فقد أنشئ جامع عمرو بن العاص سنة ٦٤٣ بعد المسيح وأسست فيه مدرسة بلغ عدد الحلقات (الفصول) بها في وقت ما أكثر من أربعين حلقة وفي سنة ٧٧٨ م تم انشاء جامع احمد بن طولون وكان يدرس به القرآن الكريم والحديث والفقه والطب وأنشئ بعد ذلك الجامع الأزهر سنة ٩٧٠ م وأخذ يتسع نطاق الدراسة فيه شيئاً فشيئاً حتى عم نفعه كل الآفاق وتخرج فيه من كبار العلماء والأئمة والمؤرخين والشعراء والقضاة العدد العظيم

ومما ذكره المقرئ أنه من ابتداء الدولة الأيوبية سنة ١١٧١ م لغاية دولة الغوري سنة ١٥١٦ م بلغ عدد ما أنشئ من المدارس والمساجد والجوامع وغير ذلك بالقاهرة فقط - وهي الآن زيتها - ١٥٥ وكان بمعظمها خزائن الكتب ولم تخل الأرياف والمدن الأخرى في أنحاء القطر من كثير منها وكانت سبباً في نشر التعليم انتشاراً قال فيه ابن خلدون في مقدمته ( ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة من بلاد مصر لما أن عمرانها مستبحر وحضارتها مستحكة منذ آلاف من السنين فاستحكمت فيها الصنائع وفننت ، ومن جعلتها تعليم العلم )

ولم يزد عدد ما فتح من المدارس بمصر في المائتي سنة السابقة لحكم محمد علي باشا أى قبل سنة ١٨٠٥ م على ما يتجاوز العقد الثانى أما فى عهده فيستدل على حالة الترية مما قاله سعادة أمين باشا سامى فى كتابه المسمى « التعليم فى مصر » ( لقد كان رجوع العلم الى ربوعه معقوداً بنواصى محمد علي باشا مؤسس الحكومة المصرية فقد خطا بالقطر فيه الخطوة الأولى فأثمر فيه ثمراً يانعاً وذلك انه لما قدر من مبدأ الأمر مزايا العلم حق قدرها وأدرك أن الوسطة الوحيدة فى التدرج على مراقى العلوم هى أوربا أرسل البعثات من الشبان المصريين وغيرهم الى حواضرها ليتربوا بها وكان جملة من أرسلهم فى مدة ولايته ٣١٩ طالباً أنفق عليهم ٣٦٠ ٢٧٣ جنيهات )

اهتم المغفور له محمد علي باشا فى بدء توليته رغبة منه فى ترقية مصر بإرسال البعثات الى أوربا ثم بترجمة الكتب المدرسية فى جميع العلوم الحرية والرياضية والطبية والتاريخية وأمر بطبعها فى مطبعة بولاق التى انشأت سنة ١٨١٢ وكان كلما أتم عدد من الطلبة دروسهم فى أوربا وعادوا الى مصر زاد فى عدد المدارس التى كان يعنى بتأسيسها على الطراز الأوروبى . وكانت الحكومة تتولى أمر الانفاق على جميع التلاميذ من غذاء ومسكن ومابس فى ست عشرة مدرسة خصوصية وفى أربع وخمسين مدرسة ابتدائية أسست جميعها لغاية سنة ١٨٣٧ وكان يعتمد فى تعمير هذه المدارس لغاية سنة ١٨٣٥ على شبان الممالك الشراكسة وأبناء خدمه وأبناء الموظفين والضباط ثم أبناء الأهالى المصريين بصفة استثنائية وفى أحيان بطريفة قهرية لأن الأهالى لم يكونوا إذ ذاك ليعتنوا بإدخال أولادهم المدارس بالرغم من أن الأجور المدرسية لم تكن معروفة وقتئذ

ولما شعر محمد علي بحاجته الى الضباط والموظفين الملكيين لاستخدامهم في ادارة شئون البلاد أنشأ أولاً مدرسة عسكرية بالقلعة ثم صدر أمره نواً بنقلها الى اسوان وكان ذلك سنة ١٨١٦ وفي سنة ١٨١٨ أنشأ مدرسة لتخريج المهندسين الملكيين وفي سنة ١٨٢٥ فتحت مدرسة الطب وكانت طلبة هذه المدارس ممن تعلموا بالكتاتيب والجوامع ولم يكن لهم المام بمبادئ العلوم التي كان يراد تعليمهم اياها وكذلك كان يتعين على كل مدرسة من هذه المدارس أن تعطى تلاميذها دروساً ابتدائية في الأشياء الأولية الضرورية حتى تعدهم تدريجاً الى تلقي مبادئ العلوم الخصوصية التي أسست المدرسة من أجلها

ولما كثرت المعاهد العلمية أنشأ لها ديواناً مخصوصاً سنة ١٨٣٦ وشكل به مجلساً سماه مجلس شورى التعليم لتقرير نظام التعليم بالمدارس وكان مما قرره انشاء الخمسين مدرسة التي سبقت الاشارة اليها ثم أسس نظام التعليم وقسم المدارس على حسب النظام الفرنسي الى ابتدائية وثانوية وعالية وكان التعليم بها باللغة التركية في المبدأ ولما كثر عدد أبناء المصريين فيها تغيرت الحال وصار التعليم باللغة العربية ولم يمكن أن تسير المدارس التي استحدثت سيراً حسناً الا بعد مضي عشر سنوات من تأسيسها بسبب اضطرار الحكومة الى الموظفين فتأخذ التلاميذ وتستخدمهم قبل أن ينجحوا بمدارسهم وبلغت ميزانية التعليم بمصر سنة ١٨٣٩ مبلغاً قدره ٤٦٧٨٤ جنياً وكان عدد تلاميذ المدارس كلها في تلك السنة تسعة آلاف وفي سنة ١٨٤٢ بلغت الميزانية ٨٨٢١٥ جنياً وكانت ايرادات القطر في السنة المذكورة ٢٩٢٦٧٢٥ جنياً وكانت الأهالي في أول الأمر عقبة كؤوداً في سبيل تعليم بنينهم كما



أن تعليم البنات لم يصادف قبولا في عصره ولذلك اضطرت الى اصدار أمره بشراء عشر جوار سودانيات صغيرات السن لتلقى فن الولادة وفي سنة ١٨٣٩ أنشأ المرصد الفلكي بقرب بولاق وكان عدد مدارس الحكومة في تلك السنة ٦٣ منها ٢٩ ثانوية و ١١ عالية وكان فيها من التلاميذ ١٠٥١ تلميذاً وفي عهده أسست الجاليات الأوروبية مدارس لتعليم ذرائعهم وغيرهم

وكان عهد ابراهيم باشا قصيراً وجاء بعده عباس باشا الأول سنة ١٨٤٨ وفي عهده أرسل الى أوروبا تسعة عشر طالباً واستمرت ترجمة الكتب وطبعها وأنشأت جمعية التمرير مدرستين وفتح المرسلون الأمر يكون مدرسة

وقد جاء في كتاب القول التام في التعليم العام ما يأتى « وفي نحو سنة ١٨٥٠ بينما كانت تلك المدارس آخذة تأتى ببعض الثمرات وأصبحت التلامذة التى تحضر بالمدارس الابتدائية والثانوية تدخل فى المدارس العالية حاصلة على معارف أرقى سنة فسنة أغلقت المدارس دفعة واحدة ووقف سير التقدم » وكان السبب فى اغلاق تلك المدارس أن الحكومة كانت ألغت احتكار بعض الأصناف التى كانت تحتفظها لنفسها أيام محمد على فاستغنت بذلك عن كثيرين من الموظفين الذين كانت عملية الاحتكار تستلزم استخدامهم وبهذا العمل قلت الحاجة الى المدارس التى لم تكن الغرض من انشائها سوى تخريج الموظفين »

وفى سنة ١٨٥٤ تولى سعيد باشا فارسل أربعة عشر طالباً الى أوروبا والمدارس التى كانت بمصر فى مدته المدرسة الحربية بالقلعة وبها فرقة المحاسبة ومدرسة الهندسة بالقناطر الخيرية ومدرسة الطب



والولادة وفي عهده أنشأ الأقباط مدرستين سنة ١٨٥٥ والطائفة  
الاسرائيلية واحدة سنة ١٨٦١ وفتح المرسلون الأمريكيون مدرسة  
لتعليم البنات وأخرى فتحها الفرنسيون سكان الإيطاليون سنة ١٨٥٩

وفي سنة ١٨٦٣ تولى اسماعيل باشا واهتم بإرسال البعثات إلى  
أوروبا حتى بلغ عدد الطلبة بها سنة ١٨٧٩ مائة واثنين وسبعين طالباً،  
وشرع سنة توليته في فتح مدارس جديدة من كل الدرجات وكان  
أول من عني بالشئون الصحية للمدارس واهتم بإعادة نظارة المعارف  
ثانية سنة ١٨٦٣ إلى نظامها الذي كانت عليه سنة ١٨٣٦ وقد جاء  
في كتاب القول التام ما يأتي « وهنا استعملت العجلة فامتلات  
المدارس الابتدائية والثانوية والعالية من تلامذة أخذوا بالصدقة  
ووزعوا عليها بعد امتحان خفيف لم ينظر فيه إلى معلومات الطالب  
في العلوم والآداب بعين الاعتبار وتقرر أن تدرس بالمدارس العالية  
المواد التي كانت تدرس في نظيراتها قبل سنة ١٨٥٠ بمعنى أن التلامذة  
كانوا يتعلمون مع بعض العلوم أصول اللغة العربية وكانوا يعرفونها  
قليلاً ومبادئ اللغة الفرنسية وكانوا يجهلون بالمرء وبالجملة كانت  
المواد التي تدرس في كل مدرسة عليا عبارة عن مخلوط لا أساس له  
يدخل تحته المواد المقررة للمدارس الابتدائية كالمخلوط وقواعد اللغة  
والمواد المقررة للمدارس العالية كالعلوم النظرية والعملية الخاصة بها  
ولا شك أن هذه الحال إنما كانت وقتية »

ومنذ عهد محمد علي باشا إلى سنة ١٨٦٧ كان كل تلاميذ المدارس  
يتعلمون بالحنان وتقوم الحكومة بما كلهم ومبيتهم وما بسهم وتعطيهم  
مكافآت سنوية ومرتبوات شهرية وفي سنة ١٨٦٨ أحدث اسماعيل باشا

أقساماً خارجية وفي سنة ١٨٧٤ تقررَت المصروفات المدرسية لأول مرة على بعض التلاميذ ولم تجعل الزامية إلا بعد ذلك بزمان وفتحت مدارس جديدة مثل مدارس الحقوق والمساحة والعمليات واللسان المصرى القديم والحاسبة وفرقة التلغراف العربى وفرقة الرسم وفرقة النقاشين وفي سنة ١٨٦٧ أنعم على مدارس الأقباط بألف وخمسمائة فدان ووقف أطيان تهيش الوادى وقدرها ٢٢ ألف فدان لإنشاء مدارس ومكاتب بالأقاليم وفي ابريل سنة ١٨٦٨ شكلت جمعية من معظم رؤساء الحكومة للنظر في تعميم نشر التعليم تدريجاً بالديار المصرية وتلى على اعضائها قرار مجلس شورى النواب القاضي بإيجاد المدارس التى تلزم لجهات الأقاليم وكذلك تلى عليهم تقرير على مبارك بك وكيل ديوان المدارس اذ ذاك فى بيان الاجراءات اللازمة لتنظيم تلك المدارس بطريقة تضمن انتاجها أحسن الفوائد للحكومة والأهالى معاً وقد جاء فى عبارة التقرير بالحرف الواحد ما يأتى « وهذا لتحسين حالهم ( التلاميذ ) واستقبالهم ومنفعتهم الخصوصية العائدة اليهم مع المنفعة العمومية على الحكومة من تهذيب رعاياها واصلاح حالهم ووجود التعاون بينهم ومعاونتهم لأوطانهم » فأصدر القرار الآتى « فمن بعد المداولة . . . . . رأى لتنفيذ ما خطر بالأفكار الخيرية الخديوية من جعل المكاتب والمدارس الأهلية فى المدن وسائر بلاد القطر فى أسلوب يوصل شبان الوطن الى اكتساب التربية الحسنة عليهم وعلى الوطن انقسام مسألة التربية الى ثلاثة أقسام - القسم الأول فيما يختص بمكاتب المدن الكبيرة والقسم الثانى فى تنظيم مكاتب القرى والنواحي والقسم الثالث فيما يختص بالمدارس المركزية التى يصير انشاؤها فى مراكز

المديريات « وفي شهر مايو من السنة عينها صدر الأمر الكريم باعتماد هذا القرار وتنفيذه

وفي سنة ١٨٧٢م أسست مدرسة دار العلوم وفي سنة ١٨٧٤م فتحت بين مدارس أخرى مدرسة العميان والخرس وفي سنة ١٨٧٥م كان عدد مدارس الحكومة ٣٥ مدرسة للبنين والبنات والمدارس الأهلية ١٩ ومدارس المرسلين المسيحيين ٧٤ والمدارس الأولية (الكتاتيب) ٤٦٩٦ وكان مجموع المعلمين ٦١٣٣ ومجموع التلاميذ ١٤١ ٤٠٦ وكان عدد الجرائد في عهد اسماعيل باشا ٢٧ منها تسع كانت تحرر باللغة العربية وبها ارتقت صناعة الانشاء وانتقلت الحركة الفكرية

وفي سنة ١٨٧٩م تولى محمد توفيق باشا واستمر الحال على ما كان عليه وبلغ عدد الطلبة الذين أرسلوا الى أوروبا من سنة ١٨٧٩م الى سنة ١٨٨٤م اثنين وأربعين طالباً

وفي سنة ١٨٨٠م تشكل مجلس للنظر في حالة التعليم في مصر بناء على طلب ناظر المعارف اذ ذاك وبعد ان بحث في احصاء التعليم وقارنه بسكان القطر حينئذ وكان ٢٨٣ ٥١٠ ٥ قرر تحسين التعليم الابتدائي ونشره بزيادة عدد المدارس وبانشاء مدرسة للمعلمين وتوسيع التعليم بالكتاتيب بانشاء ثلاثة أنواع منها — ففي كل قرية من القرى البالغ عدد سكانها من ألفين الى خمسة آلاف نفس ينشأ مكتب درجة ثالثة يعلم فيه القرآن الكريم والدين والقراءة والكتابة والقواعد الأربع الأصلية في الحساب وينشأ في كل بلد مركز يبلغ عدد سكانها من



خمسة آلاف الى عشرة آلاف مكتب من الدرجة الثانية يعلم فيه زيادة على ما في مكتب الدرجة الثالثة تاريخ الوطن وبعض مبادئ التاريخ الطبي وتغريبات عملية على قياس الخطوط والسطوح والأجسام البسيطة وفي كل من مصر والاسكندرية وفي كل بندر من بنادر المديرات والمحافظات وفي كل بلد من البلاد المهمة التي يبلغ عدد سكانها عشرة آلاف فأكثر ينشأ مكتب من الدرجة الأولى لاعداد تلاميذ للتعليم التجهيزي ( الثانوي ) فاذا لم يرد من أتم الدراسة بمثل هذا المكتب الالتحاق بالمدارس الثانوية وكان يرغب في الاستمرار في الدراسة فتحت له ولأمثاله مدارس تعلم فيها المساحة والزراعة والتاريخ الطبي المطبق على الزراعة اذا كانوا من جهة يشتغل أهلها بالزراعة أما اذا كان المتممون لدراسة مكاتب الدرجة الأولى في جهة يشتغل أهلها بالتجارة أنشئت لهم مدارس يعلم فيها الحساب التجاري والخط وامساك الدفاتر وملاحظات عامة في التجارة والصناعة واستحسن المجلس أن تفرض ضريبة على الأهالي بنسبة ما يدفعونه من الأموال ونخصص للتعليم

وقرر المجلس كذلك تحسين حالة المدارس عامة واتمس انشاء مدرسة للزراعة وأخرى للطب البيطري ومجلس لكل مدرسة عالية للنظر في شؤونها لتحسين حالها وإيجاد مجلس للمعارف العمومية وانشاء مكاتب للمدارس ومجلس ناديب وفي سنة ١٨٨١ صدر أمر عال بتشكيل المجلس العالي ويكون من اختصاصه النظر في مشروعات القوانين واللوائح المختصة بالتعليم وفي انشاء مدارس جديدة وتقرير كتب الدراسة وترقي المعلمين وفي سنة ١٨٨٤ بدأت النظارة



نظام التفتيش على المدارس الأجنبية وخصصت لها امانات مالية  
وفي سنة ١٨٨٥ وضعت النظارة مناهج للتعليم الابتدائي والثانوي  
على نظام مدارس أوروبا على سبيل التجربة وفي سنة ١٨٨٦ صودق  
على منهج مدرسة المعلمين التوفيقية وجعلت المساعشات الصيفية لأول  
مرة في زمن الصيف بعد أن كانت تعطى في شعبان الى ما بعد عيد الفطر  
وفي سنة ١٨٨٥ شكلت لجنة لتنظيم الامتحانات والبحث في مناهج  
المدارس الابتدائية والثانوية فقررت سنة ١٨٨٧ تغيير خطط المناهج  
واحداث امتحان شهادة الدراسة الثانوية ومن ذلك الحين تقرر ألا  
يقبل تلميذ في المدارس العالية الا بتلك الشهادة وفي سنة ١٩٠٧ عدلت  
خطة الدراسة وقسمت مواد الدروس الى علمي وأدبي بعد السنة الثانية  
وفي سنة ١٨٨٨ تقرر ألا تكون مدرسة دارالعلوم مقصورة على تخرج  
معلمين بل تكون معدة لتخرج قضاة شرعيين وألحقت النظارة بالمدرسة  
فما بعد قسماً لتخرج معلمين أحسن كفاءة من مدرسي الكتاتيب  
ثم ألغته بعد ذلك

وفي اكتوبر سنة ١٩٢٠ تغير نظام المدرسة تعيراً كلياً وأنشئت  
بها مدرسة تجهزية ملحقة بدار العلوم يدخل طلبتها امتحان شهادة  
الدراسة الثانوية بقسميها لتأديته في غير اللغة الأجنبية التي يستعاض  
عنها بالعلوم الشرعية وعلم الحياة وعلم نظام الحكومات والخط  
وفي سنة ١٨٨٩ حول قلم الترجمة الى مدرسة معلمين لتخرج مدرسي  
اللغة الانكليزية وسميت مدرسة المعلمين الخديوية وسارت على المنهج  
الذي كانت تسير عليه مدرسة المعلمين التوفيقية لتخرج مدرسي اللغة  
الفرنسية وفي سنة ١٨٩٠ جعلت الكتاتيب الأهلية بالقطر المصري  
تحت اشراف نظارة المعارف وسلطانها وتقرر ألا يفتح أي كتاب إلا

بترخيص من النظارة وفي السنة عينها تشكلت لجنة علمية استشارية بدل مجلس المعارف وفي سنة ١٨٨٩ بدأت المعارف بإرسال بعثات المدرسين الى بلاد الانجليز وفي سنة ١٨٩١ تقرررت لائحة امتحان شهادة الدراسة الابتدائية

وفي عهد توفيق باشا فتح من المدارس الأهلية عدا ما كان بها قبل توليته ٣١ مدرسة ومن المدارس الأوربية ٨٩ مدرسة

وفي يناير سنة ١٨٩٢ تولى صاحب السمو عباس حلمي الثاني الحكم وفي أيامه زاد اقبال المصريين على التعلم في عواصم أوروبا وعلى الخصوص الذين يتعلمون على نفقة أهلهم حتى بلغ عددهم في سنة ١٩١٤ سبعمائة وخمسين طالباً وشرعت الحكومة في ارسال طلبة على نفقتها من سنة ١٩٠٩ لغرض اعداد معلمين في جميع فروع التعليم

ومن سنة ١٨٩٤ فصاعداً أنشئت عدة مدارس ابتدائية وثانوية وخصوصية للبنين والبنات وللمعلمين والمعلمات الأولية وفي سنة ١٨٩٧ تقرر أن تعطى النظارة امانة للكتاتيب وأنشئت لائحة في السنة التالية لامتحان معلمها وصار معمولاً بها الى أن سنت لائحة امتحان الكفاءة للتعليم الأولى سنة ١٩١١

وفي سنة ١٩٠٦ صدر أمر عال بإنشاء إدارة خاصة بالتعليم الفني وفي سنة ١٩٠٧ أنشئت مدرسة القضاء الشرعي ومدرسة المعلمين الخديوية الابتدائية وأعيدت المجانية بالمدارس الثانوية وفي سنة ١٩٠٨ أسست الجامعة المصرية وفي سنتي ١٩١٠ و ١٩١١ أسست مدرستا التجارة العالية والمتوسطة ومدرسة الزراعة المتوسطة بمشهر والمدرسة العباسية الثانوية ومدرسة التدبير المنزلي بالقبة

وفي سنة ١٩١٢ ألغيت الدروس الخصوصية التي كان يقصد بها  
ترقية معارف الفقهاء والعرفاء لكثرة مدارس المعلمين الأولية وبولت  
نظارة المعارف ادارة مدرسة طنطا الثانوية

وقد شرعت مجالس المديريات في القيام بالتعليم بتأطرها من الاختصاص  
الممنوح بمقتضى القانون رقم ٢٢ الصادر باعتماده أمر عال في سبتمبر  
سنة ١٩٠٩ ويقضى هذا القانون أن لمجلس المديرية أن يقرر رسوماً  
موقفة في المديرية لانفاقها على المنافع العمومية ومنها التعليم وأن  
للمجلس أن يستعمل تلك الرسوم بأكملها للتعليم وقراره في وضع  
الرسوم وفي تخصيصها يكون قطعياً ويصدر به الأمر العالى — ومما  
جاء به أن المجلس عليه أن يخصص للتعليم الأولى ومنه تعليم الزراعة  
والصناعة اليدوية سبعين في المائة من مجموع الرسوم التي تخصص للتعليم  
والثلاثون في المائة الباقية تنفق على التعليم الابتدائى وما فوقه

وقد بلغ عدد المدارس الأهلية التي فتحت في عهد سمو عباس  
الثانى ٥٤٧ مدرسة غير مدارس مجالس المديريات وعدد المدارس  
الأوربية ١٧١ عدا التي فتحت في عهد أسلافه

وفي ديسمبر سنة ١٩١٤ تولى الحكم السلطان حسين كامل الأول  
وكان في أول عهده يزور المدارس ويكافئ التابغين من تلاميذها  
وتلميذاتها وقد قال سعادة أمين باشا سامى في كتابه ( التعليم في مصر )  
ان عدد المعاهد في أيامه كانت ٦٨ من المدارس الأميرية و ١٣٢ لمجالس  
المديريات و ٥٩٤ مدارس أهلية و ٣٢٥ مدارس أجنبية و ٣٥٣ معاهد  
دينية و ٧٢٤٦ مدارس أولية ( كتاتيب ) وجملة الجميع ٨٧١٨

وفي ٩ اكتوبر سنة ١٩١٧ تولى عظمة السلطان أحمد فؤاد ملك  
مصر والأمل وطيد أن يرتقى التعليم في عهده ارتقاء تقربه عيون الأمة



## دراسة الطفل أو علم النفس

يعتبر (هربارت) النفس كائناً بسيطاً غير متغير ليس لها في الأصل حالات ولا قوى ولا عمل وأنها باتحادها بالجسم تشترك معه في حمل المعلومات ويكون عملها إذ ذاك غير قابل للاعدام ولذلك يعتقد أنها غير فانية وهو يقول بالآتزية بغير واسطة الجسم. وأعضاء الخواس هي الأبواب التي منها تدخل المعارف للحياة العقلية فلا شيء يصل إلى العقل إلا من طريق الخواس ولذلك يجب تربيتها فهي أبواب مغلقة لا بد من فتحها حتى تدخل الدنيا الخارجية في العقل ولا بد أيضاً من تربية حساسيتها حتى تنقل إلى العقل آثاراً للأشياء المختلفة في الكون نقلاً سريعاً بصور واضحة دائمة لا يتحوها الزمان

وقال أيضاً « لا تدخل النفس في علاقاتها بالحياة الخارجية إلا بواسطة المجموع العصبي وكلما كان هذا أقرب إلى الكمال تناسبت معه المعلومات تناسباً مطرداً »

ويتركب المجموع العصبي من جرئين عظيمين — الأول المجموع المخي الشوكي وهو يتكون من الدماغ والنخاع الشوكي والأعصاب المتشعبة منهما — والثاني المجموع السمبائي وهو أعصاب تخرج من عقد عصبية موضوعة على جانبي العمود الفقري وتتصل بأعصاب المخ والنخاع الشوكي بفروع دقيقة وتوزع في أعضاء الجسم والأعضاء المركزية للمجموع العصبي هي الدماغ ويخرج منه اثنا عشر زوجاً من الأعصاب تتوزع في أهم أعضاء الوجه والنخاع



الشوكى ويخرج منه واحد وثلاثون زوجاً تتوزع فى الأطراف ،  
وفى جميع العضلات

والأعصاب هى خيوط غاية فى الدقة وهى إما أعصاب حس أو  
أعصاب واردة وهى التى تنقل الآثار من أجزاء الجسم الى الأعضاء  
المركزية . وإما أعصاب حركة أو أعصاب صادرة وهى التى تنقل  
الآثار من المراكز العصبية الى أطراف الجسم . وأعصاب النخاع  
الشوكى تسمى أعصاباً محتلطة لأنها تقوم بالعملين

أما المراكز العصبية فأهمها الدماغ ولذلك كان غلافه ( الججمة )  
متيناً جداً ويشمل الدماغ المخ الذى هو مركز التفكير والاحساس  
والارادة . والمخيخ وهو مركز تنظيم الحركات الصادرة من المخ  
والنخاع المستطيل وهو مركز الأعمال المنعكسة وواسطة ربط النخاع  
الشوكى بالمخ والمخيخ

والنخاع الشوكى هو مركز الأعمال المنعكسة أيضاً وواسطة وصل  
أعصاب المخ والمخيخ بكل أجزاء الجسم ما عدا الوجه

ويكون نمو المجموع العصبى تابعاً لتربية الحواس وتربية الارادة  
وتكوين العادات البدنية فإذا عنى المدرس بتربية أعضاء الحس وتمارينها  
تمريناً صحيحاً وبتربية الارادة التربية الصالحة حتى يتحول بعض الغرائز  
مثل التقليد والمنافسة وحب التملك الى غايات يستخدمها الانسان فيما  
يعود عليه بالخير وإذا عنى كذلك بتكوين العادات البدنية حتى تنقله  
الى منزلة أرقى نمت أجزاء المجموع العصبى معاً على نسبة منتظمة

هذا وإذا اخترنا حياتنا العقاية وجدنا أن هناك أشياء قد نحصل  
بغير مجهود ما فتركنا آثاراً هى المعلومات وتسمى فكرياً . فإذا

أثرت فينا بما يسرنا أو يؤلمنا سمي الأثر احساساً أو وجداناً . وأخيراً  
قد تصدر منا أعمال بقصد تحقيق رغبة معينة فهذه الرغبة تسمى بالارادة  
وينسب ( هربارت ) مجموع هذه الى العقل

وياناً لطريقة الحصول على المعلومات بواسطة الحواس نضرب  
المثل الآتى

إذا أمسك أحدنا بقطعة من السكر ونظر اليها ثم وضعها في فمه  
انتقل الى عقله أثر من ملمسها وصلابتها ووزنها ثم يياضها ثم حلاوتها  
فهذه الآثار المفردة هي المعلومات الأولية التي دخلت العقل وكونت  
فيه بمجموعها صورة للسكر فالفكرة العمومية عن السكر وهي المركبة  
من آثار وصلت الى العقل بطريق الحس تسمى بالملاحظة. فالملاحظة  
اذن هي مجموع آثار عقلية خاصة بشئ واحد سواء أكانت تلك الآثار  
دخلت العقل من طريق حاسة واحدة أم من طريق حواس عدة

والحواس ست وهي حاسة الابصار وعضوها العين وحاسة  
السمع وعضوها الأذن وحاسة الشم وعضوها الأنف وحاسة الذوق  
وعضوها اللسان وحاسة اللمس وعضوها الجسم كله وأكثر أجزاء  
الجسم حساسية طرف اللسان وأنامل الأصابع والشفتان وحاسة  
العضل وهي التي نتعرف بها الوزن ومقدار تماسك أجزاء الأشياء  
بعضها ببعض

وتتأثر الحواس بعوامل مختلفة فعامل حاسة النظر مثلا الأشعة  
الضوئية ولا تأثير لهذه في تعرف شكل الجسم الا اذا كان ذلك الجسم  
سبق أن تناوله حاسة اللمس لأن معرفتنا بالخواص الهندسية للأجسام  
لا تكون تامة بالنظر وحده ولذا يرجع الى حاسة اللمس في إصلاح

الخطأ الذي ينشأ عن حاسة الابصار وبناء على ذلك تعتبر حاسة اللمس أصلاً في حصولنا على المعلومات الأساسية لخواص الأجسام . ومن الحواس ما يزودنا بآثار عقلية عدة لشيء واحد وهي حواس اللمس والابصار والعضل فبواسطتها نتعرف باللمس ودرجة الحرارة والشكل والحجم واللون والبعد والكثافة ونماسك الأجزاء ومنها ما لا نستفيد منه إلا أنراً عقلياً واحداً وهي السمع والذوق والشم ومن هذا نستدل على المكانة العالية لحاستي اللمس والابصار على الخصوص في حصولنا على المعلومات من المحسّات وأقل الحواس قيمة في التربية هما حاستا الذوق والشم أما حاسة السمع ففضلها عظيم جداً في الحصول على المعلومات وقد فضلها الكثيرون على حاسة الابصار فقد يكون الإنسان أعمى وواسع العلم ولا يكون أصم إلا وعقله ضعيف وبالتالي علمه قليل أما حاسة اللمس فلا مشاحة أنها سيدة الحواس وأتقنها في الحصول على المعلومات وعلى الخصوص في أول أدوار الطفولة ولها دخل في توليد الذكاء في الحيوان فالكثير الطيور ذكاء البيغاء . لأنها أرقاها في حاسة اللمس وأكثر صنوف الحيوان ذكاء الثعلب وأساس ذكائه المعلومات التي يحصل عليها بطرف خرطوميه وأكثر القرود ذكاء ما نمت عنده حاسة اللمس

هذا وينبغي أن يعنى بتربية الحواس على نسبة فضلها في الحصول على المعلومات . وليعلم المدرس أنه إذا لم يعن بتربية أعضاء الحس وتدريبها تمريناً حساً لا يمكن أن تكون كل أنواع الاحساس التي تصل إلى العقل صحيحة واذن لا تصلح أن تكون أساساً لتربية قوى الحكم والتعليل ولذلك يجب على المدرس ألا يدرس للأطفال شيئاً من غير أن تكون



حواسهم هي الوسيلة في ائصال الحقائق العلمية الى أذهانهم كلها ووجد الى ذلك سبيلا . وفي دروس الأشياء مجال واسع لتربية الحواس . والمدرس الماهر لا يعدم مجالا في أية مادة لتربيتها تربية حسنة وتخلق الحواس في الأطفال على ترتيب معين . فأولا حاسة اللمس ومعها حاسة العضل وتنموان نمواً سريعاً في الأسابيع الأولى . وثانياً حاسة الابصار وقد تظهر يوم الولادة . وثالثاً حاسة السمع وتنشأ بعد أيام من الولادة . وتمو ببطء . ورابعاً حاسة الذوق وتنمو بسرعة وخامساً حاسة الشم وهي أبطأ الحواس

### — حساس الادراك الحسى —

وأول العمليات العقلية هو الاحساس . فإذا كنت جالساً مثلاً منهمكاً في عمل ما وسمعت صوتاً يشبه صوت مدفع أو رعد أو باب أغلقته الرج بقوة ولم نعن أن تنسبه الى واحد من هذه الأشياء الثلاثة كان ذلك الأثر احساساً . وهو أول العمليات العقلية فإذا نسبته الى سببه سمي ادراكاً حسياً . وقل أن يتنبه الكبار الى احساس من غير أن ينسبوه الى ما سببه . وأحسن مثال يوضح هذا الاحساس البسيط أنك اذا دخلت بمصباح حجرة مظلمة فيها طفل حديث الولادة تنبه الى التغير حالا . فجرد انبته هو الاحساس ولا يوجد هذا الاحساس البسيط إلا في الأطفال الحديين الولادة فإذا نسب هذا الاحساس للمصباح سمي ادراكاً حسياً ويسميه هربارت أثراً وأبسط أشكال الآثار التي منها تتكون كل المعلومات ليس إلا صفات للمحسّات . فإذا جمعت هذه الآثار المفردة ونسبت الى شئ واحد من المحسّات كنسبة اليياض والحلاوة والصلابة الى قطعة السكر



كانت النتيجة أراً مركباً وهو ما يسمى بالملاحظة كما سبق بيانه . ولا تكون الملاحظة إلا في الشئ المفرد فإذا طبقت صفاته على أفراد من نوعه تكونت ما تسمى بالصورة الذهنية فالصورة الذهنية عامة والملاحظة خاصة

والعقل مجموع آثار يحصل بعضها ببعض . ولا وجود في العقل لحقيقة منعزلة ليس لها اتصال بغيرها من الحقائق . ويقول هربارت ان الأثر يختفي مؤقتاً اذا اعترضه أثر جديد ويظهر من نفسه متى زال سبب ذلك الأثر الجديد ويسمى هذه الحركة حركة الآثار أو المعلومات ولا يشتغل العقل بأكثر من شئ واحد في آن واحد « ما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه » ومع ذلك فالعقل لا يتخذ أبداً بل هو دائماً في حركة . ولكن يقال ان الدائرة الفكرية في حالة توازن متى كان لكل أثر قوة كافية لحفظه من أن يتغلب عليه أثر آخر . هذا ولما كان اختفاء الأثر من العقل لا يحويه وإنما يقل وضوحه تدريجاً وأنه يعود الى مركز التنبيه بالمناسبة بمعنى أننا نقدر على استرجاعه ، أو استذكاره وضعوا لذلك قوانين كان أول من وضعها أرسططاليس ، وهي ما يسمى

### — قوانين تداعى المعانى —

الأول قانون التجاور وهو أهمها ومعناه ارتباط الأثر بمكانه أو زمانه فإذا حضر الأثر في الذهن استدعى الزمان أو المكان الذى حصل فيه مثل تذكر الظهر بطلق المدفع وتذكر عمرو بن العاص بالفسطاط وهناك ما يسمى بالتجاور أو التداعى اللفظى كربط الأشياء بأسمائها والكلمات بالصور الذهنية التى تدل على عاينها . وهذا النوع من التداعى

عظيم الفائدة إذا استخدم الارتباط المكاني في تعليم الهجاء والمحفوظات والزمان في تعليم دروس الجغرافيا والتاريخ

الذي قانون التشابه وهو ارتباط أثر بأثر آخر أو بآثار ماضية لتشابه بينها وكما كان التشابه بين المعنيين أعظم كان التداعي أسرع. وليتذكر المدرس أنه من المهم جداً أن يربي التلميذ على اكتشاف التشابه لنفسه بين العبارات والحقائق والأشياء حتى إذا نجح اعتاده ولذا له أن يواصل ذلك فتنبعث فيه الرغبة للملاحظة الدقيقة والاكتشاف والاختراع. ولقانون التشابه قيمة في تعليم العلوم الطبيعية لما بين الحقائق المقررة فيها من التشابه. وليس الغرض من دراسة قواعد اللغة إلا تقسيم الكلمات والجمل تقسيماً مؤسساً على قاعدة التشابه. وفي الجغرافيا يأتي هذا القانون في بيان التشابه بين الشواطئ في تعريجها والأنهار وسلاسل الجبال في اتجاهها والأراضي في خصوبتها ومناخها وحيوانها ونباتها وغير ذلك. ويمكن للمدرس أن ينتفع بهذا القانون كذلك في ربط الجغرافيا بالتاريخ وأدب اللغة والحساب بالهندسة لما بين كل اثنين منها من التشابه. وفي تعلم اللغة الأجنبية كثيراً ما يلجأ التلاميذ إلى هذا القانون متمسكين وجوه الشبه بين بعض كلمات تلك اللغة وبعض الكلمات في لغتهم لاييجاد رابطة اتصال تعينهم على الاستدكار

الثالث قانون التباين وهو ارتباط أثر بأثر آخر أو بآثار أخرى، لما بينها من التضاد أو المخالفة. ولهذا القانون فائدة في تعليم الصغار لأن معلوماتهم الأولى تبتدىء بتمييز الأشياء بعضها من بعض بطريق التضاد لأن التباين أدعى إلى الالتفات ومع ذلك قل أن يكون لهذا القانون

ما لقانون التشابه من القيمة في نجاح التربية العقلية إذ أن كل العمليات العقلية العالية تتوقف على معرفة التشابه بين العبارات والأشياء والحقائق وعلى جمعها وتنظيمها . ويستعمل قانون التضاد في تعليم الجغرافيا كثيراً بمقارنة أكبر البلاد في قارة ما بأصغرهما في المساحة أو السكان ، ومقارنة الشواطئ كثيرة التمرج بغيرها مما لا تمرج فيها والأشهار الطويلة بالقصيرة والسريعة بالبطيئة وهكذا ويستعمل كذلك في قواعد اللغة بمقارنة الاسم بالفعل والجملة البسيطة بالمركبة وحرف الجر بحرف العطف وهكذا وفي الحساب يقارن الجمع بالطرح والضرب بالقسمة والأعداد الصحيحة بالكسور وهكذا واستعمال قانون التضاد مع الأطفال ينطبق تماماً على تدرج نمو العقل في الطفل في مبدأ الأمر بما أن أول العمليات العقلية وأسماها معرفة الاختلاف بين الأشياء وحينئذ يجب على المدرس أن يعرض دروسه على الأطفال الصغار على قاعدة التضاد وكلما كان التضاد بين الأشياء أشد كانت الفائدة أكبر وكان مجهود التلاميذ في التعليق أقل واستند كارهم أوضح وأتم

وعلى كل حال يجب على المدرس أن يكثر من وسائط وصل المعاني بعضها ببعض حتى إذا عجز الطفل عن استدعاء معنى بواسطة منها ، استدعاه بغيرها

وتختلف قوة تداعي المعاني باختلاف الأشخاص وتختلف أيضاً في الشخص الواحد باختلاف الأزمان . ويكون الاسترجاع والتداعي ذاتياً إذا نحد العقل وسرح الفكر وتوالت الآثار القديمة على منطقة الوعي التي سيأتى الكلام عليها وسببها إذا استدعت الآثار بعضها البعض استدعاء تابعا لقوانين التداعي الثلاثة



## — قوة الحفظ والذكر —

القوة العقلية التي تخزن المعلومات وتستمر على الاحتفاظ بها وتسترجعها أو تستذكرها كلما وجد ما يدعو الى ظهورها تسمى قوة الحفظ والذكر.

فاذا علق العقل المعلومات والتمت وهو يعقها الى ما بين عناصرها من الارتباط الاساسى تمكن من خزن تلك المعلومات بطريقة متينة. وفي هذه الحالة تكون قوة الحفظ والذكر منطقية. أما اذا لم يكن هناك ارتباط اساسى بين عناصر المعلومات وجب ايجاد رابطة بينها تساعد على خزنها واستدكارها فاذا احتمالت قوة الحفظ والذكر على ايجاد ما يربط عناصر المعلومات بعضها ببعض سميت احتمالية كطريقة الاحتمال على معرفة عدد أيام الأشهر على الأصابع. ومع ذلك فهناك معلومات لا يمكن خزنها بالطريقة المنطقية ولا بالطريقة الاحتمالية مثل هجاء الكلمات الشاذة ومثل الأسماء التي لا بد من حفظها في التاريخ وفي الجغرافيا فمثل هذه المعلومات تخزن فقط بطريق التكرار المستمر وتسمى قوة الحفظ والذكر حينئذ تكرارية أو آلية. هذا و بين الحافظة وهي قوة خزن المعلومات والاحتفاظ بها والذاكرة وهي قوة استظهارها ارتباط عظيم جداً لدرجة أن ما يقوى واحدة يقوى الأخرى. والمعلومات اذا علقت كانت في بادى أمرها أقرب الى الظهور مما سبقها ولذلك يقال انها في منطقة الوعى أو منطقة الشعور بمعنى أن العقل يعيها ويستذكرها من غير مجهود أو بمجهود قليل فاذا علقت معلومات جديدة بعدها زحزحتها وحلت محلها وهكذا كلما دخلت معلومات



جديدة زحزحت القديمة الى ما وراء منطقة الشعور حيث منطقة النسيان أو منطقة الذهول بمعنى أنها تحتاج الى مجهود في التذكر ويفصل المنطقتين ما يسمى بعتبة الوعي أو البرزخ وليس لهذا البرزخ مكان معين فقد يرتفع وينخفض تبعاً لسرعة الحزن وكية المخزون وفي وقت النوم يرتفع حتى ينطبق على حد منطقة الشعور ولذلك ينجح الى الدائم أنه يحس في نومه بما كان في دائرة حسه قبل النوم فاذا أردنا تذكر صور خيالية قديمة أى معلومات قديمة احتجنا الى مجهود لاجراجها من منطقة الذهول الى منطقة الشعور ويختلف المجهود شدة وضعف باختلاف بعد الصورة من منطقة الشعور ويتوقف استرجاع المعلومات أو استدكارها على (١) قوة الآبار الأولى وهذه تكون قوية بقوة تأثير المدرس وبالتكرار وبقوة العقل التابعة لقوة الجسم عند المعلم (٢) تداعى المعلومات بالتجاور والتشابه والتضاد وقد سبق الكلام عليها وتكون قوة الحفظ والذكر جيدة اذا علقت المعلومات بسرعة وخزنتها بضبط وسهولة واسترجعتها أو استدكرها من غير عناء ، وكانت كمية المعلومات المخزونة كبيرة وهذه الشروط هى التى يجب على المدرس مراعاتها فى تربية قوة الحفظ والذكر بربط الأسباب بالمسببات وحوادث التاريخ بعضها ببعض وبوصل الحوادث بالأماكن وكبار الرجال بأعمالهم وبمقارنة الحقائق بعضها ببعض إما بما بينها من التشابه أو من التضاد وباستعادة الدرس فى صورة أسئلة وبمطالبة التلاميذ بكتابة ما وعوا من عناصره بعد فراغهم منه وينسب تفاوت الجودة الى الاستعداد الفطرى وإلى التربية الأصلية

ولا يحفظ عن ظهر قلب إلا (١) سنى وتوقع الحوادث المهمة

و (٢) الأسماء التي لا بد من حفظها في التاريخ أو الجغرافيا و (٣) هجاء الكلمات الشاذة ومعاني الكلمات في اللغة و (٤) القطع المنتخبة من كتابة مشاهير الكتاب لأنها مكتوبة في قالب عال ومتضمنة معاني ذات قيمة و (٥) القوانين والجداول الرياضية و (٦) التعريفات المهمة في العلوم . هذا ويجب الاحتراس من مطالبة التلاميذ بحفظ شيء لا يفهمونه وإلا كان لا بقاء له لعدم وجود صلة بين أجزائه في أذهانهم بل عاينهم أن يحفظوا ما يحفظون بحيث يشوقهم فيحفظونه حبا فيه .

أما الأشياء التي لا يلزم أن يحفظها عن ظهر قلب فهي جداول الاستثناءات في قواعد اللغة فهذه تتعلق بالتطبيق وجداول الأسماء الجغرافية إذ أن هذه يجب أن تقرأ بالأماكن في المصورات عند رسمها وعدد سكان المدن وجداول الصادرات والواردات وأطوال الأنهار وارتفاع الجبال إذ يكفي أن يعرف طول نهر واحد وارتفاع جبل واحد في كل قارة وينسب إليه الباقي بوجه التقريب أما فيما يختص بالخصائص فيكفي أن يعرف التلميذ حاصلات كل منطقة من المناطق الأرضية وتأثير المناخ فيها فيستنتج منها الصادرات والواردات والصناعة ، وأما السكان فتكفي فيها المقارنة ولا سيما أنها متغيرة

وقد ينكر الكثيرون وجود قوة الحفظ والذكر عند الطفل في الثلاث السنوات الأولى مع أنه في هذه السن يعرف كلمات كثيرة من لغته وهذه المعرفة تستلزم وجودها . وقد ذهب آخرون إلى أن الطفل في الثلاث السنوات الأولى يعلق معلومات أكثر مما يعلق في أي ثلاث سنوات أخرى ومن الرابعة إلى التاسعة تشتمل الحواس على العقل بالمعلومات بدون مجهود منه في تنظيمها أو ترتيبها وفي هذا

الوقت يسود قانون التجاور ومن السنة السادسة الى السنة السادسة عشرة تبدأ القوة المفكرة في الظهور بوضوح وتبتدى قوة الحفظ والذكر بالبحث عن العلاقات بين الأشياء ويسود قانون التشابه وحينئذ يبدأ أساس قوة الحفظ والذكر المنطقية .

وقد دلت التجربة على أن أحسن الوسائل لتعليق المعلومات عند الأطفال في المبدأ ثلاث وهي استمالة الطفل للتحصيل (راجع صفحة ١١٤ الى ١١٨) والتكرار وطريقة العرض بالتضاد . فإذا تقدمت الأطفال في السن قلت أهمية الاستمالة ووجبت العناية بطريقة العرض بالتشابه وبناء النتائج على الأسباب وبالجملة يتضح مما سبق أن قوة الحفظ والذكر تنمو باستمالة التلميذ فيميل للتحصيل ويتوجيه انتباهه فيتنبه لكل ما يعرض عليه وبالتكرار ويربط المعلومات عند التعليق ربطاً مؤسساً على قوانين التداخي الثلاثة التي سبق شرحها والتي يلزم أن تعتبر أصلاً في جعل قوة الحفظ والذكر جيدة أما التكرار فتقل الحاجة اليه متى وجد الميل الذي يتبعه الانتباه (راجع صفحة ١١٤ الى ١١٨)

### ❦ الخيال والتخيل والقوة المتخيلة والوهم ❦

الخيال هو مستودع الآثار التي وصلت الى العقل من طريق الحواس فهو الخزانة التي تخزن فيها صور المعلومات أعني أنها حافظة مصورة ممتازة عن حافظة اللفظ والتخيل هو استحضار تلك الصور المفردة المخزونة بدون أن يكون إذ ذاك دخل للحواس . والتخيل نوعان حضوري واختراعي . فإذا استحضرت الصور المفردة كما علقها العقل وبترتيبها الزماني والمكاني كان التخيل حضورياً أما إذا تصرف ل وابتدع صوراً جديدة مؤلفة من الصور المفردة المختلفة المخزونة



فى الخيال على مثال لا وجود له فى الخارج كان التخيّل اختراعياً ،  
وهو التخيّل الحقيقى كتخيّل الغول

والقوة العقلية التى يحصل بها التخيّل على العموم تسمى المتخيلة .  
وهى لا تختزع من عدم وإنما تعمل من المحفوظات الخيالية فتتصرف  
فيها لا بتداعى معان أخرى خيالية . ويتم التخيّل بعملين الانزاع والتشكيل  
قال أول هو أن يفصل العقل العناصر التى يحتاج اليها على حدة من صورة  
مفردة واحدة أو من صور عدة من المخزون فى الخيال . والثانى هو  
أن يأخذ العقل العناصر التى فصلها ويؤلف بعضها الى بعض  
لتقوم منها صورة معنى واحد خيالى على شكل مخصوص . والتخيّل  
الحضورى أصدق مستحضر للمخزون من الصور تمام ارتسامها فى  
الخيال بسبب ما لها من كمال التحديد وهو يمثل جميع المحسّات  
والوجدانيات . والتخيّل الاختراعى يزيد فى معلوماتنا بما يؤلف من  
الصور التى لا وجود لها فى الخارج ويختلف التخيّل فى الأطفال  
باختلاف الوسط والمعايشة فالطفل الناشئ فى أسرة راقية يكون أرقى  
فى تخيله من آخر نشأ فى أسرة متوسطة أو أسرة منحطة وتجد  
أن الأخير قل أن تفتح عيناه شغفاً بمعرنة ما حوله أو حبا فى  
الاطلاع ولذلك كانت حالة أمثالهم فى الفصل من المسائل التى يطلب  
من المدرس حلها . والوسيلة الوحيدة التى ربما تأتى بفائدة لا يقاظ  
القوة المتخيلة هى أن تعرض عليهم أثناء الدرس أشياء غير مادية  
تحرّك فيهم العجب وحب الاطلاع

والوهم تخيل بولغ فيه حتى بعد عن الواقع فهو ربط أمر تخيلى  
بأمر واقعى مع احتمال وجود الارتباط بينهما وعدمه فان قويت



أسباب الارتباط حتى يكاد يكون مجزوماً به سمي الوهم صادقاً  
كتخيل الخير فيمن اشتهر بين الناس بعمل الخير أما اذا وهت تلك  
الأسباب بحيث يكاد ينعدم الارتباط سمي الوهم كاذباً كتوهم أن  
الإنسان يصيب شراً اذا رقت إحدى عينيه

وزمن الطفولة الأولى هو زمن تربية القوة المتخيلة فينبغي أن  
يؤخذ بزمام التخيل حتى لا يسرح إلا حيث تكون التصورات الحسنة  
المقبولة والا تحول وهما . وفي سن السادسة يبتدىء الطفل في اظهار  
علامات تدل على أن التخيل أخذ يرتبط بالارادة . وبازدياد معارف  
الطفل واتساع تجاربه يبتدىء في البحث عن صحة ما كان يسمعه من  
الخرافات ويفضل ألا يعتقد صحتها لما بينها وبين تجاربه من التباين،  
ومن هذا الحين يبتدىء التخيل الاختراعى . فاذا ما بلغ سن التاسعة  
حين يكون قد تغلب على صعوبات المطالعة وتمكن من فهم معنى ما يقرأ  
أولاً بأول تكونت عنده مجموعة صور كافية لعمل التخيل الذى يناسب  
معنى ما يقرأه . وحينئذ يصبح أن يبدأ بدراسة الجغرافيا والتاريخ وهما  
أحسن ما يلجأ اليهما في تربية القوة المتخيلة ولا سيما اذا استعملت  
النماذج انطينية والصور الواضحة وفي الروايات وأقاصيص السياحة  
والحكايات الغير الواقعية في آداب اللغة تقوية للمتخيلة

### ✽ ادراك المعانى الكلية ✽

كان بحثنا فيما سبق دائراً حول المعانى الجزئية أو المعانى الخاصة  
التي ليست إلا آثاراً مفردة لمحمس أو محسبات من نوع واحد . ولما لم  
تكن كل الآثار لأفراد النوع الواحد متساوية بل أكثرها متشابهة ،  
قليل ان الصفات المشتركة تتحدد فتكون واضحة وأما المختلفة فينازع

بعضها البعض فإذا نظرنا مثلاً إلى منضدة مربعة وإلى أخرى مستطيلة وإلى ثلاثة مسدسة ورابعة مستديرة اتحدت كل الصفات المشتركة فيها (الارتفاع عن الأرض والقوائم والسطح المستوي) وتنازعت الصفات الغير المشتركة مثل الشكل المربع والشكل المستدير وغير ذلك ومثل اللون ومثل الصغر والكبر حتى تنمحي فتنسى وأما الصفات المشتركة أو صفات النوع فتبقى وتسود وتتكون منها صورة ذهنية عامة تتحقق فيها الصفات الأساسية لكل فرد من أفراد النوع والقوة العقلية التي تشغل بتكوين هذه الصورة الذهنية العامة تسمى قوة ادراك المعاني الكلية ولها قيمة عظيمة عندنا إذ لولاها لكثير عمل قوة الحفظ والذكر ولكن العقل مرآة لا يعكس إلا ما يطبع فيه ويتم عملية ادراك العقل للمعنى الكلي بأربعة أعمال الأول الملاحظة وهي أن يلاحظ العقل صفة أو صفات عدة في أشياء تأتي في دائرة احساسه، أو في خياله الثاني المضاهاة بأن يشغل العقل بمقابلة الصفات المتشابهة والمختلفة في هذه الأشياء ويتجه على وجه الخصوص للصفات المشتركة بينها الثالث التعميم بأن ينزع تلك الصفات المتشابهة أو بأن ينصرف عن الصفات المختلفة ويكون صورة ذهنية عامة والرابع التسمية بإطلاق الاسم على كل ما تنطبق عليه أوصاف الصورة الذهنية التي تكونت بعملية الانتزاع ويتوقف وضوح ادراك المعاني الكلية على وضوح المدركات الجريئة وعلى صحة الملاحظة التي تبنى عليها صحة الانتزاع، أو التعميم والدقة في استعمال الألفاظ وجودة قوة الحفظ والذكر وبها تكثر ما عرفنا فأنها تجعل المفردات التي في أذهاننا أنواعاً أو بها يجعل الكثير في الخارج واحداً وهي الوساطة في جعل الاستدلال مستطاعاً وبها تجعل دراسة العلوم ممكنة فبدونها لا يمكن استخراج الحقائق

العامّة والنظريات والقوانين التي نصل إليها من الجزئيات  
وفي زمن الطفولة الأولى لا يشتغل العقل إلا بالمفردات المحسوسة  
ولا وجود للمعاني الكلية في الطفل قبل التكلم إلا في أشياء قليلة جداً  
صفاتها المتشابهة غاية في الوضوح ويستدل على ذلك برؤية الطفل  
الصغير يرى بنفسه على من يشابه أباه وأمه وبعد زمن التكلم تزدحم  
في عقله صور الأشياء المفردة فتلجئه الضرورة إلى اكتشاف الصفات  
المتشابهة بين الأشياء وهذا أساس عملية ادراك الكلى وبعد ذلك  
نرى في الطفل الميل إلى استعمال اللغة استعمالاً غير مدقق فتأتي الصور  
الذهنية والمعاني الكلية غير صحيحة ولذلك يجب أن يعلم الطفل في هذا  
الزمن دروس الأشياء على شكل علوم أولية وقواعد اللغة والانشاء  
البسيط وهذا خير علاج لتصحيح الصور الذهنية والمعاني الكلية .  
وفي سن الرابعة عشرة يقوى الولد على التعميم وتنمو عنده قوة ادراك  
الكلى نمواً محسوساً وحينئذ يحسن أن تدرس له علوم النبات والحيوان  
والمعادن والكيمياء

### ﴿ الحكم ﴾

عند كل منا صورة ذهنية عامة للورق ومعنى كلى للبياض فإذا  
أدركنا النسبة بين المعنيين كان هذا حكماً فإذا ربطنا أحدهما بالآخر  
بأن تقول ( الورق أبيض ) كان هذا اسناداً وتسمى جملة ( الورق  
أبيض ) قضية فالجملة في علم المعاني مركبة من مستند إليه ومستند بينهما  
اسناد ( معنوى ) وفي علم النفس مركبة من محكوم عليه أو موضوع ،  
وهو الورق ومحكوم به أو محمول وهو أبيض ونسبة بينهما وهي تحقق  
البياض في الورق فالحكم حينئذ هو تقرير السبب بين المعاني بربط



بعضها ببعض حسبما نراه بينها من التوافق أو التنافر  
وفي عملية الحكم عمل عقلى أرقى مما فى الإدراك الحسى أو إدراك  
الكلى اذ اننا بقوة الحكم نقرر ما بين المعانى المفردة ( التى حصلنا  
عليها بقوة الإدراك الحسى ) والمعانى الكلية ( التى حصلنا عليها بقوة  
إدراك الكلى ) من العلاقة

والحكم نوعان أولى وهو ما كان الوصول اليه مباشرا نحو الشمس  
طالعة ونظرى وهو ما توقف الوصول اليه على الاستدلال مثل قولك  
البرتقال فاكهة

وينشأ الخطأ فى الحكم من خطأ الإدراك الحسى أو إدراك الكلى  
ومن قصر وقت التأمل ومن استعداد الشخص لتصديق كل ما يقال  
له بدون بحث ومن تغلب الشعور على العقل ومن تكلفه الحكم  
قبل خزن ما يكفيه من الآثار وتوجد قوة الحكم عند الطفل فى  
زمن الطهولة الأولى ولكن بطريقة بسيطة ففى معرفته لأمه حكم  
وهذا يحصل قبل زمن التكلم وكلما اتدر على الكلام زادت قدرته  
على الحكم وفى زمن التكلم نستنتج من تكوين الطفل للجميل قدرته  
على الحكم وحينئذ يجب ألا نقبل الأجوبة من الأولاد الصغار فى  
المدرسة الا فى جمل تامة تنمية لقوة الحكم والدروس التى تساعد  
على تربية الحكم هى دروس الخط والرسم والاعراب وتحميل الجمل  
والحساب والتمارين العملية فى مدارس الأطفال مثل تقطيع الورق  
على أشكال مخصوصة ومثل عمل النماذج وغير ذلك

### ❦ الاستدلال ❦

الاستدلال هو اكتشاف العلاقات بين الأحكام وهو نوعان



الأول الاستقرائي أو التأسيسي أو الاستنتاجي وهو ما يستنبط به حكم كلي أو قاعدة عامة من أحكام جزئية ففي الاستدلال الاستقرائي نسير من الخاص الى العام ونستنبط قانونا يشمل الحالات الفردية التي لا نحيط بها ولذا يجب ألا يستنبط القانون أو الحقيقة العامة الا من أمثلة كثيرة (راجع صفحة ٨٧ تجد المثال)

والثاني القياسي أو التطبيقي ومدار الاستدلال فيه على القياس فهو ينبدىء بالحقائق العامة وينتهي بالأمثلة الفردية فيه يكمل فهم الحقائق العامة (من تعريف وقاعدة وقانون ونظرية) وطريقة، طريقة التوضيح والتطبيق ولا فائدة منها في اكتشاف معلومات جديدة (راجع صفحة ٨٩ تجد المثال)

### — ❦ — التعليل

هو القوة العقلية التي تربط الأسباب بعسيباتها وهي تتوقف على دقة الملاحظة والقدرة على تتبع الجزئيات وتحليلها تحليلا دقيقا وتربى قوة التعليل في الطفل بعد تربيته الأولى الى أناس متعلمين عندهم صبر واما حتى لا يهملوا الاجابة عن أسئلتهم التي يدفعها اليها حب الاطلاع ويجب على المدرس أن يشجع التلاميذ على السؤال عن أسباب ما يرون حتى يكون فيهم عادة البحث والتفكير وأن يكثر لهم من الأشياء التي يراد الفحص عنها ويطالبهم بالتعبير عن نتيجة بحثهم

والمواد الدراسية التي تساعد على تربية قوة التعليل الحساب والهندسة والطبيعة والجغرافيا والتاريخ

## اثمت المربين

لأئمة التربية آراء خاصة ومذاهب مختلفة يرون فيها لزوم أخذ الأطفال بقواعد وأصول معينة نأتى هنا على بعض تلك الآراء والمذاهب مسندة الى أصحابها فنقول

### ❦ ١ لوك ❦

من كبار فلاسفة التربية جون لوك الانكليزى ولد سنة ١٦٣٢ ومات سنة ١٧٠٤ وكانت شهرته فى القارة أكثر منها فى بلاد الانكليز وهو يخالف آرنولد الذى يعتبر أعظم المربين فى أنه قبل الأخذ بطريقة التربية القديمة لينتفع بها ما استطاع ويهذبها أما لوك الذى يعتبر من أعظم الفلاسفة فقد رفضها ولكنه تدرج من التقاليد القديمة ومن أقوال الثقات الى طريقة جديدة بالرجوع الى العقل وقد امتاز بشغفه العظيم بمعرفة الحق لذاته وقول الحق كل الحق فى جميع الأشياء وامتاز كذلك بثقته التامة بالعقل على أنه الهداية الوحيدة للحق .

## ومن آرائه في التربية

- (١) أن المعارف الحقيقية لا تنال إلا بتدريب العقل
- (٢) يجب أن تكون التربية البدنية المنزلة الأولى في التربية الحقة
- (٣) ليس من شيء يعد مرياً للعقل إلا إذا تكونت منه العادات
- (٤) يجب أن يكون تحصيل العلم آخر شيء في التربية وأقل شيء فيها
- (٥) ينبغي أخذ الأولاد بأعمال البساتين من آن الى آن وبطرق زرع الأزهار وتعهدها وبالأعمال الصناعية التي تدعو اليها حاجة المباشرة
- (٦) يقول لوك ان أهم شيء يجب أن نربي اليه في تربية الطفل أثر تلك التربية في عقله وما تُكسبه من العادات التي قد تناسبه وتلائمه في الكبر ومقدار ما تؤديه له من الارشاد في الحياة ومعنى ذلك أنه يجب ان نهتم بما يكون عليه التلميذ في حياته العملية وبما يعمله فيها لا بما يعلمه وقد خالف بذلك جميع المربين في زمانه بل وربما في غير زمانه

(٧) ويقول ان لكل عقل مميزات تميزه عن سواء كالمميزات التي يمتاز بها وجه كل انسان عن وجه غيره ولذلك قل ان يوجد في اعتقاده طفلان يمكن تربية الواحد منهما بنفس الطريقة التي يربي بها الآخر ويتناسى ما بين الناس من التشابه في الطبيعة البشرية وكذلك تشابه القوانين العامة للعقل ولذا يرى أن تكون التربية مؤسسة على ما لكل تلميذ من المميزات وعلى حاجاته الاجتماعية

(٨) وهو يقول أيضا بمشاهدة الطفل بالورق الأبيض او الشمع في يد المربي وحينئذ لا غرابة اذا خالف في مبدئه هذا ما قال به باستالسي بعد ذلك بمائة سنة من ان التربية ينبغي ألا يقتصر بحثها على المعلومات



التي يجب توصيلها الى التلاميذ بل يجب ان تبحث أولا فيما سبق للتلميذ تعلمه ولو أنه قرأ مقاله كومنيوس من أن الطبيعة قد غرست فينا بذور العلم والمضيئة والتقوى وأن الغرض من التربية إنما هو بهد تلك البذور حتى تصل الى درجة الكمال لما قال بمشابهة الطفل بالورق الأبيض

( ٩ ) وقد كان ممن يعتقدون مذهب التوحيد في التعليم وهو أنه لا يصح أن تعلم الا الأشياء المفيدة في ذاتها صرف النظر عما تحدثه من النتائج في عقل المتعلم وجسمه

### ﴿ ٢ رُسُو ﴾

ومن أكبر فلاسفة التربية كذلك جان جاك رُسُو وهو من كبار المفكرين الفرنسيين ولد سنة ١٧١٢ ومات سنة ١٧٧٨ وكان أول ما جادت به قريحته وانتشر بسببه صيته في الآفاق مقالا ذهب فيه إلى أن في مدنية الانسان وفي كل ما أسسه من العلوم والفنون والمعاهد مهلكة له وأنه لا سعادة للنوع الانساني إلا بتركها جميعا من أولها إلى آخرها والرجوع إلى ما يسميه هو بالحالة الطبيعية وطبق هذا المبدأ على التربية واستخرج هذه القاعدة العامة وهي « اعمل بالضبط عكس ما اعتيد عمله تُصب الطريقة الحقّة » ونصح بالتغيير الكلي لا بالإصلاح وقد كان لآرائه في عالم الأفكار ما كان للثورة

الفرنسية في عالم السياسة . ومن مبادئه (١) أنه إذا انعدمت  
الأم انعدم الطفل (٢) لا يصح أن تبتدى التربية العقلية  
في الطفل إلا بعد سن الثانية عشرة (٣) ينبغي أن تكون  
التربية الأولى سلبية محضة بمعنى أنها لا تشمل تعليم حقيقة  
من الحقائق أو فضيلة من الفضائل بل تحفظ القلب من  
الرديلة والعقل من الخطأ (٤) إذا أردت ألا يُولد الشر في  
الطفل فلا تعجل بغرس الخير (٥) ليس معنى الحياة مجرد  
التنفس فمنها العمل باستعمال أعضائنا وحواسنا وقوانا العقلية  
وباستعمال كل ما بقي من جسمنا حتى نحس بوجودنا فالغرض  
من التربية حينئذ أن نعيش عيشة تامة (٦) ينبغي أخذ  
الأبناء بالأعمال الصناعية وبأعمال البساتين (٧) يجب أن  
يكون التعليم على طريقة التعليم الذاتي بمعنى أن يكون الطفل  
معلم نفسه (٨) نحن في حاجة إلى صناعة جديدة وهذه  
الصناعة هي ملاحظة الطفل .

### ﴿ ٣٠ بستالنسى ﴾

من أشهر أئمة التربية الأستاذ يوحنا هنري بستالنسى . ولد سنة  
١٧٦٤ ميلادية بمدينة زوريخ بسيلاد سويسرا ومات سنة ١٨٢٧

بقرية برجبتك البلاد وقد كانت سن بستالتسى خمس سنوات حين مات أبوه وقد تولى أمر تربيته بعد ذلك مع أخيه وأخت والدته اتصفت بالتقوى وانكار الذات وكان يساعدها خادم أمين كان وعد زوجها وهو فى فراش الموت بالبقاء فى خدمتها ولذلك تربى بستالتسى تربية لم ينالها رسو ولا لوك على ما يظهر فتشاً على حب الأسرة وتكون قلبه قبل أن يتكون عقله

وكان بستالتسى يقضى اجازته المدرسية مع جده فى قرية من قرى الريف فعرف أحوال الفقراء هناك وعرف مقدار ما يستطيع الرجل الصالح أن يؤديه لهم من الخدمات التى تزيد فى سعادتهم

وقد أثبت بستالتسى وهو طالب أنه رجل غير عادى فقد قام مع بعض مشاهير أسانذة الجامعة السوسرية وفريق من طلبتها بحركة إصلاح يقصد بها الرجوع الى بعض الفضائل السوسرية القديمة وقد لعب فى الحركة دوراً مهماً ميزه على اخوانه

وقد جاء عنه فى الجزء الثانى من كتاب ( انيدا جوجيا ) لحسن أفندى توفيق ما نصه « وكان فى ابتداء أمره تاجراً ثم اشتغل بوضع حكايات وقصص وكان فى تلك الأثناء يطالع كتب الفيلسوف رُسو الفرنساوى ثم تصدى للبحث فى النفس وأحوالها ونسبتها الى الجسم وفى طرق التربية فنبغ وألف النافى المميدة باللغة الألمانية وأسس مدارس كثيرة حتى اشتهر ذكره فى الآفاق . وقصده الملوك لزيارته والعلماء للاخذ عنه ولم تزل طريقته منوالاً ينسج عليه علماء التربية والتعليم الى وقتنا هذا »



ومن نتائج تجارب إستالتسى ما يأتى (١) يجب أن تكون طرق التعليم موافقة لتجارب المتعلم (٢) ما يلاحظه المتعلم يجب أن يعبر هو عنه بالفاظه (٣) لا مناقشة ولا إنتقاد من الأطفال وقت الدرس (٤) يجب أن يكون التعليم من السهل إلى الصعب على حسب نمو القوى العقلية فى المتعلم (٥) لا ينتقل المعلم من مسألة إلى مسألة حتى تفهم التلاميذ الأولى (٦) يتعهد المدرس كل تلميذ بالحالة التى تناسبه (٧) ليس الغرض من التعليم بالمدارس الابتدائية التعويل على العلم بل على نمو القوى العقلية وتقويتها (٨) يجب أن تكون المحبة هى الرابطة الوحيدة بين المعلم والمتعلم وأن تكون الأساس فى إدارة المدرسة (٩) يجب ألا يكون التعليم غرضاً فى ذاته بل واسطة فى التربية (١٠) يجب أن يكون التعليم عاماً (١١) يوكل أمر التربية الأولى للأمهات (١٢) ينظر الى التربية الأديية أو الدين أولاً (ويكون تعليمها عملياً) ثم الى التربية العقلية

وقد كان إستالتسى يريد أن يدخل فى مدارس سويسرا شيئاً من الأعمال الصناعية والزراعية ولكن حاجته للمنية قبل أن يبلغ مناه

﴿ ٤ فروبل ﴾

ومن أشهرهم أيضاً الأستاذ فردريك ولهم فروبل الألماني . ولد في سنة ١٧٨٢ ومات سنة ١٨٥٢ واشتغل تحت رئاسة الأستاذ إستالتسي من سنة ١٨٠٧ الى سنة ١٨٠٩ وفي سنة ١٨١٦ أسس مدرسة صغيرة وحاول أن ينشر مبادئه في لوسرن من أعمال سويسرا فأحبط مسعاه ولكنه نجح في انشاء مدرسة معلمين في اقليم برن ولتحقيقه من أهمية تعليم الأطفال قبل سن السابعة أسس أول روضة للأطفال سنة ١٨٣٧ وقد اختلف بعد ذلك بتربية المعلمات فمُنِع بقانون يحظر تأسيس مدارس في بروسيا على مبادئه وكان أساس مذهب فروبل في التربية أخذ الأطفال بالرغبة وبتقوية عقولهم وأجسادهم تبعاً للنمو الطبيعي وقد أسس روضة الأطفال لايجاد نظام للتربية يتناسب مع سن الأطفال قبل السابعة ومن مبادئه أن التربية الحقة ما اشترك فيها المدرسون والآباء معاً وقد وضع القوانين الآتية للعمل بها في هذه التربية المشتركة وهي (١) غرس الشعور الديني وتنميته ،

وذلك بتحفيظ الأطفال بعض الحكم الدينية الخاصة بعلاقتهم مع الله ومع الانسان ومع الطبيعة عن ظهر قلب (٢) تربية الجسم بتمارين نظامية مدرسية مدرجة على الموسيقى أو بدونها (٣) دراسة الطبيعة حوله مبتدئاً بأقرب الأشياء اليه ثم ينتقل الى البعيد فالأبعد وهذا يشمل الفسح والأسفار المدرسية (٤) حفظ منظومات شعرية بسيطة في وصف الطبيعة وأحوال المعيشة (٥) تمارين في اللغة (٦) تمرين الأطفال على تمثيل المحسات وعمل ما يشابهها من الورق المقوى أو الطين أو الخشب أو غيرها (٧) دراسة الألوان (٨) اللعب والتمثيل والغناء التمثيلي (٩) القاء الحكايات والقصص الخرافية مع التلميح للوقائع اليومية

ولما كانت هذه هي مبادئ فروبل أراد أن تكون التربية الأولى للأطفال على هذا النمط فوضع عدداً من اللعب سماها بالهدايا وعددها عشرون وهي الأدوات التي يجب أن تستعمل في روضة الأطفال فالأولى منها مثلاً لعبة بها ست كرات لينة من الصوف ألوانها على التعاقب الأحمر والبرتقالي والأصفر والأخضر والأزرق والبنفسجي والغرض



من هذه الألوان تمثيل الثلاثة الألوان الأصلية والثلاثة الفرعية وطرق اللعب بهذه الكرات كثيرة فمنها أن تعطى الست الكرات لستة من الأطفال مع مراعاة وضع كل طفل يحمل كرة من ذات الألوان الفرعية بين الطفلين الحاملين للكرتين ذات اللونين الأصليين اللذين يتكون منهما ذلك اللون الفرعي ثم يلعبون بناء على إرشاد المربي ولا متسع هنا لذكر الهدايا ولكنها بالاختصار مختارة بحيث تربي كل القوى العقلية الممكن تريبها في هذه السن وهي لا تأتي بالفائدة المقصودة منها إلا إذا كان المعلم على علم تام بطرق استعمالها .

والمواد التي تدرس بروض الأطفال بعد الانتهاء من هدايا فرويل هي القراءة والكتابة والحساب والرياضة البدنية والألعاب الموسيقية ومقطعات الأشعار والحكايات ودروس الأشياء والخياطة وفي دروس الكتابة يستعمل أولاً الرمل وبعد ذلك أقلام الرصاص والورق ولا تستعمل ألواح الأردواز أبداً

﴿ ٥ سبتمبر ﴾

ومن أشهر فلاسفة التربية الأستاذ هربرت سبنسر  
الانكليزي ولد سنة ١٨٢٠ في دربي ومات سنة ١٩٠٣  
ومن أخص آرائه في التربية ما يأتي

- (١) أن المعلومات تتحول بمجرد وصولها الى العقل فتكون قوة من القوى العقلية وتصير ذات قيمة عظيمة للفكر العام في عمله (٢) ليس للمعلومات قيمة إلا إذا فهمها العقل وثبتت فيه وحينئذ تكون له بمثابة قوة (٣) إذا لم تأت المعلومات في دائرة تجربة الشخص كان لا بقاء لها عنده (٤) من سوء حظ الانسان أن تكون الأفضلية في التربية للأشياء التي لها علاقة بالزينة لا للأشياء النافعة (٥) ينبغي أن يكون التعليم من العلوم الى المجهول (٦) يجب أن تسير دروسنا من غير المحدود الى المحدود (٧) يجب أن يسير التعليم من المحسّات الى العقولات (٨) يجب أن تسبق الدراسة في كل علم مقدمات عملية مؤسسة على تجارب التلاميذ

حتى يسير التدريس من العلى إلى العلمى (٩) ينبغى أن تشجع التلاميذ على اكتشاف الحقائق لأنفسهم (١٠) ينبغى أن يكون التعليم مشوقاً حتى يبعث فى التلاميذ الميل إلى التحصيل وبذلك تمتلئ نفوسهم سروراً (١١) سبب كراهة التلاميذ فى التعلم رداءة التعليم (١٢) لا يؤثر التعليم الدينى تأثيره إلا إذا اقترن بالعبادة الفعلية (١٣) أحسن طريقة لتربية الشبان أن يكون تأثيرها فيهم بحيث اذا احترفوا التعليم تذكروا شبابهم فكان خير مرشد لهم (١٤) يجب أن تختار موضوعات الدراسة بحيث تتوافر فى كل موضوع منها بوضوح تام الوظيفتان وظيفة القيمة العلمية للمادة فى ذاتها ووظيفة القيمة التهذيبية التى تستفيد القوى العقلية من دراستها (راجع صفحة ٥٧)

## طرق تدريس المواد

لا تقصد بما نورد فى يلى التزام المدرس الأخذ بكل الجزئيات المبدئية فى طريقة تدريس أية مادة من المواد ، فالطرق كما قدمنا لا حصر لها ولكل مدرس رأى دلتة عليه



تجاربه وانما قصدنا جمع الأصول المتفق على صلاحها في  
التدريس وهي خلاصة التجارب التي وصل اليها من مارسوا  
صناعة التربية بالتطبيق على أصول علم النفس ونرى أنها في  
عمومها خير ما يتبعه كل مدرس شغوف بترقية صناعته ،  
فالكل يجد فيها ما يصل به إلى بغيته

### ❖ طريقة تدريس الهجاء ❖

المقصود من دروس الهجاء تعليم الناشئ الكتابة  
والقراءة حتى يستطيع التمييز لغيره عما في نفسه والوصول  
إلى فهم ما في نفس غيره خصوصاً في الأحوال التي  
يقصر فيها اللسان عن إبلاغ الغرض كما في أحوال البعد  
والموت وما شاكلهما

وقد اختلف المدرسون في جميع بقاع الأرض في كيفية  
تعليم الطفل مبادئ اللغات فمنهم من يفنى كثيراً من الزمن  
في تعليم الأطفال أسماء الحروف الهجائية وصورها  
ولم يكن العقم في طرق تعليم الهجاء خاصاً بقوم دون  
قوم ولكن الغريون هم أول من تنبه إلى اصلاح تلك الطرق

فتدرجوا وتقدموا حتى وصلوا الى الحالة التي هم عليها الآن  
أما في اللغة العربية فقد جرت العادة أن يُتبع في تعليم  
الحروف الهجائية الترتيب المعين المعلوم عندنا وفي هذا  
الترتيب تأتي الحروف الهجائية المتشابهة في الشكل بعضها  
تلو الآخر مثل ب ت ث ، ج ح خ ، د ذ إلى غير ذلك  
وهذا يخالف لما جاء في علم النفس من أن أصعب شيء على  
الطفل أن يدرك الفروق الدقيقة بين الأشياء . والثابت أنه  
كلما كان التباين أشد كان الإدراك أسرع والتعليق  
أثبت والتذكّر أوضح

وهناك طريقة أخرى وهي أن ترتب الحروف على حسب مخارجها  
فيؤخذ أولاً الأكثر ظهوراً لأعين الأطفال في تشكيل الهم عند  
النطق به ثم الأقل ظهوراً ثم ما يليه وهكذا وتقسم الحروف  
الهجائية بناء على ذلك الى ما يأتي : (١) ب م و ف (٢) ث ذ ظ  
(٣) ط ض د ت ز س ص (٤) ج ش (٥) ل ن ي (٦) ك ق  
(٧) ع غ ح ح هـ

وعلى هذه الطريقة ما على سابقها من الاعتراض غير أن الأطفال  
من جهة أخرى نشأوا يتكلمون باللغة ويخرجون الحروف من مخارجها  
الحقيقية محاكاة لما يسمعونه فهم بذلك قد اعتادوا تمييزها من زمن  
غلا صعوبة في اتباع هذه الطريقة

ومن الناس من يؤثر طريقة ترتيب الحروف باعتبار التباين بينها في اللفظ والكتابة بحيث يستطيع أن يؤلف من أقل عدد منها مجموعة أكثر عدد من الكلمات التي تساعد على تركيب الجمل البسيطة في المبدأ

ومنهم من يفضل ترتيبها كما في حروف الجمل ( أبجد هو ز ا ح ) ومع ذلك لا شيء يهمننا في ترتيب الحروف سوى تجنب تكليف الطفل ادراك الفروق الصغيرة التي لا قدرة له عليها مع مراعاة عدم المشقة عليه في التحصيل

ولما كان من قواعد التدريس الأساسية وجوب سير التعليم من المعلوم إلى المجهول ووجوب العمل بما يستميل التلميذ إلى التعلم وبما يبعث فيه التيقظ وجب الأخذ في تعليم الحروف الهجائية بالطريقة الآتية :

يؤتى بصور أشياء معروفة لدى الأطفال بحيث يتدى اسم الشيء بالحرف الذي يراد تعليمه كصورة أرنب لحرف الألف وكصورة برقالة لحرف الباء وصورة كلب لحرف الكاف وهكذا فبمجرد رؤية الطفل الصورة ينطق بالاسم الدالة هي عليه. فإذا كان الحرف المراد تعليمه مكتوباً واضحاً بجانب الصورة اطبع الاثنان في ذهن التلميذ واقرن الواحد بالآخر وإذا بين المدرس للتلاميذ أن أول ما ينطق به عند ذكر الصورة هو الحرف سهل عليهم معرفة لفظه وشكله وكذلك اسمه ويرى بعضهم أنه لا داعي في هذا الأوان إلى معرفة اسم الحرف وحينئذ لا معنى لتعليم الطفل اسم ( ألف )



وهو لا ينطق منه إلا بالهمزة أو الى تعليمه اسم ( كاف ) وهو لا ينطق بالألف والفاء

فاذا علم الأطفال عدداً من أشكال الحروف الهجائية ولفظها على هذه الطريقة وعلى الترتيب الذى يرى المدرس أن يتبعه زاد علامتين من علامات الحركات مثل الفتحة والكسرة ثم ركب من ذلك كلمات مركبة من حرفين أو ثلاثة تدريجاً بشرط اختيار الكلمات التى يعرف الاطفال لها معنى وبشرط كتابة الحروف مفردة غير متصلة. فاذا ما عرفوا من الكلمات القدر الذى يكفى لتأليف جمل صغيرة يفهمون معناها درّجهم المدرس على ذلك واستمر على هذه الطريقة حتى يتم تعليم الحروف الهجائية كلها مع باقى الحركات ثم ينتقل الى تعليم حروف المد ( الألف والواو والياء ) باستطالة الفتحة والضمة والكسرة ويكثر لهم من ايراد الكلمات البسيطة المحتوية عليها حتى يدركوا وظيفتها واستعمالها

فاذا ما فرغ المدرس من تعليم الحروف الهجائية وحروف المد على النحو المتقدم شرع فى تعليم التلاميذ طريقة الاختزال فى الكتابة وليس من الصواب فى شئ أن يعلم الأطفال للحرف الواحد أشكالاً عدة على حسب وقوعه فى وسط الكلمة أو أولها أو آخرها فهذا مما يهوش عليهم ويزيد ارتباكهم وينفرهم من العلم فليست طريقة الاختزال فى الكتابة الا وصل الحروف بعضها ببعض كما هى أو بعد حذف الزائد منها ولا يصعب على المدرس الماهر أن ينقل بالتلاميذ الى طريقة الاختزال مبتدئاً بالسهل ومتدرجاً منه الى الصعب حتى يجتاز كل عتبة فى طريقه

فيبتدى بكلمة مثل (كل) فيكتبها (كل) ثم يصل  
حرف الكاف بحرف اللام فتصير (كل) ثم يأخذ أخرى أصعب  
منها قليلا مثل كلمة (قم) ويكتبها أولا (قم) ثم يحذف الجزء الأخير  
من حرف القاف ويلصق به الميم فتصير (قم) وبعد ذلك يأخذ ثالثة  
أصعب من (قم) مثل (خذ) ويفعل كما فعل في كلمة (قم) وهكذا  
يتدرج من السهل الى الصعب ومن الكلمات ذات الحرفين الى ذات  
الثلاثة الى أن تلم التلاميذ بجميع أشكال الحروف في أول الكلمات  
وفي أواسطها وفي أواخرها  
وتعلم بعد ذلك أسماء الحروف متى دعت الحاجة الى معرفتها لسهولة  
هجاء الكلمات

## ﴿ مذكرة إعداد أول درس في الهجاء ﴾

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الايضاح
المقدمة	من أنواع الحيوان الذي نراه في المنزل ونا كل لجمه الأرنب	يسأل المدرس التلاميذ عن الأنواع التي يرونها من الحيوان في المنازل وتوكل كل فلا بد أن يأتي أحدهم بذكر الأرنب
العرض	حرف ا	وحينئذ يعرض المدرس عليهم صورة كبيرة له وبجانبها حرف ( ا ) مكتوباً بخط كبير واضح ثم يسألهم ما هذه ؟ ولا يقبل من التلاميذ في الإجابة إلا جملاً تامة ثم يطالب البعض بتكرار الجواب وبعد ذلك يسأل هذا السؤال ( اذا أردنا أن ننطق بالجزء الأول من الكلمة فماذا نقول ؟ ) ( نقول أ ) ثم يشير الى الألف المكتوبة ويقول : هذا هو الحرف . وبعد أن يكتبه على السبورة بتؤدة بحيث يرى الكل كيف يرسمه يطالبهم بكتابته محاكاة له وبالقلم الرصاص في كراسات الأعمال اليومية ويطوف عليهم لارشادهم فاذا ما كتبوه كلهم تميزه من بين حروف مفردة يكتبها على السبورة ومن بين أخرى في لوحات كبيرة أو في كتب الهجاء التي



## تابع مذكرة إعداد أول درس في الهجاء

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الإيضاح
	حرف ب	<p>بأيديهم حتى يألخوا الحرف تماماً</p> <p>يعرض المدرس على التلاميذ برتقالة مثلاً أو صورتها أو صورة بنت وبجانها حرف (ب) مكتوباً بخط كبير واضح ثم يتبع في تعليم لفظ الحرف ورسمه الطريقة التي اتبعها في تعليم لفظ حرف (ا) ورسمه وبعد ذلك يقارن الحرفين الواحد بالآخر ثم يطلب تمييز كل منهما مما يكتبه على السبورة أو من الكتب التي بأيديهم</p>
	حرف ر	<p>تعرض على الأطفال صورة رجل وبجانها حرف (ر) بخط كبير بحيث يستطيع الكل رؤيته ثم يستمر على تعليمه بالطريقة عينها</p> <p>وبعد التثبيت بالأسئلة من معرفة الأطفال الثلاثة الحروف يطالب الأولاد بالانتيان بكلمات في أولها حرف الألف وبأخرى في أولها حرف الباء وبثلاثة في أولها حرف الراء وبما أن الكلمات التي توردتها الأطفال لا بد</p>

أرنب - ابرة - أبر  
بلد - بركة - برتقالة  
رجل - رجل - رطب

## ﴿ تابع مذكرة إعداد أول درس في الهجاء ﴾

الترتيب	المادة	الطريقة ووسائل الإيضاح
	ا ب ب ر ر	<p>أن يكون الحرف الأول منها نارة مفتوحاً ونارة مضموماً ونارة مكسوراً فمما يستطيع المدرس إيجاد المناسبة التي تدعو الى تعلم الفتحة أو الكسرة مثلاً فإذا ألحق كلا منهما بأحد الأحرف الثلاثة استطاع أن يستنبط من الأطفال وظيفة كل منهما مع الحرفين الباقيين وبهذه الطريقة يتسنى له تركيب كلمات صغيرة مركبة من حرفين مثل ( أب ) ، ( رب ) ، ( بر )</p> <p>ثم يتوصل المدرس الى الحصول على معاني هذه الكلمات استدراجاً بتل الأسئلة الآتية : من الذي ينهى عليك في البيت وفي المدرسة ؟ الله له اسم آخر ما هو ؟ أبوك أيضاً اسمه رب البيت</p> <p>من منكم ركب قارباً ؟ أين يسير ؟ فإذا رسا أين يرسو ؟</p> <p>يكتب المدرس الأحرف الثلاثة</p>
الربط	معنى أب . رب . بر	

## ﴿تابع مذكرة إعداد أول درس في الهجاء﴾

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الايضاح
الاستنباط	الفتحة تتوالى على الحروف الثلاثة وكذلك الكسرة	بعيداً بعضها عن بعض ويضع الفتحة والكسرة على كل منها بالتعاقب ويطلب الأطفال بالنطق به في كل حال يكتب المدرس على السبورة تمريناً
التطبيق	ر ي ش س ا ق ك ل ب	مركباً من ثلاثة أسطر في كل سطر عدة حروف ومن جملتها الحروف التي هو بصددتها من غير ترتيب معين ويطلب التلاميذ بتمييزها من الأخرى وكل تلميذ يميز حرفاً يطلب منه النطق به مفتوحاً ثم مكسوراً

وأشهر الطرق المستعملة في اللغة الانجليزية لتعليم الأطفال الكتابة والقراءة هي الطرق الآتية نذكرها وما قيل فيها من محاسن ومثالب

طريقة تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وتنحصر في تعليم الأطفال أسماء الحروف الهجائية ثم تقسيمها الى حروف ساكنة وحروف متحركة وتركيب كل حرف من الحروف المتحركة مع كل حرف من الحروف الساكنة وبالعكس وبعد ذلك يشرع في تركيب المقاطع ثم الكلمات تدريجاً وواضح أن هذه الطريقة في غاية الاشكال لأن



أسماء الحروف تخالف النطق بها في الكلمات فإذا اتبعت في تعليم الهجاء أى من ورائها ضياع للوقت وقتل للذكاء زيادة على أنها تناقض الحالة الطبيعية لأن الطفل يتكلم بالكلمات لا بالحروف من أول نشأته. والاحتجاج بأنها استعملت قديماً وألهاها المدرسون مردود لأنها منفرة للمتعلمين حاملة لهم على الكسل لاعتمادهم على التكرار مضعفة ملكة الاحتراس والتنبه . وان قيل ان فيها تدريباً للمتعلمين على النطق بأسماء الحروف الهجائية وتهجية الكلمات فانها من جهة أخرى تصرف عناية التلميذ الى التهجي فتعوقه عن القراءة المتواصلة والطريقة الصوتية تنحصر في تعليم الأطفال رسم الحروف الهجائية ونطقها من غير أسمائها وهذه الطريقة لا تنفي بالحاجة كما بقىها لأن لكل حرف من الحروف المتحركة وبعض الحروف الساكنة أكثر من نطق واحد كما أن عدداً عظيماً من الكلمات يحتوى على حروف صامتة فكأننا بهذه الطريقة نحتاج الى أربعين حرفاً اضافياً تقوم مقام صنوف النطق التى لا يمكن تمثيلها بالحروف الموجودة الآن كما أنه لا بد من طبع الحروف الصامتة وكتابتها بشكل مخصوص حتى لا تافظها التلاميذ عند قراءة الكلمات المشتملة عليها وفي هذا تكليف للأطفال ما هو فوق طاقتهم

وطريقة « انظر وقل » عبارة عن مطالبة الطفل بالتمعن فى كلمة مركبة من حرفين مثل كلمة ( an ) ثم لفظها دفعة واحدة محاكاة للمدرس فإذا ما عرفها التلميذ صدرها اندرس بما يريد من الحروف التى يرغب تعليمها كحرف ( m ) أو حرف ( p ) أو حرف ( t ) ثم يلفظ بكلمة ( man ) أو ( pan ) أو ( tan ) والتلميذ يحاكيه

وهذه الطريقة مفيدة في تعليم الكلمات الشاذة في النطق غير أن استعمالها يستلزم فيما بعد تصحيح خطأ الهجاء الذي لا بد أن يتبع تعليم الكلمات جملة من غير أن يركبها الطفل من حروفها لأنه يكتبها على غير قاعدة تقنعه في ذهنه بل يعتمد في كتابتها على قوّة الحفظ النظرية

والطريقة المثلى ما تركبت من الطرق الثلاث بالأخذ بمحاسنها وتجنب منالها فلحسن أداء النطق لا بد من استعمال الطريقة الصوتية ولضبط الهجاء لا بد من استعمال طريقة تعاليم الحروف الهجائية بأسمائها ولتشويق التلاميذ إلى المطالعة يجب استعمال طريقة «انظروا قل» لأنها مفيدة جداً في تعليم الكلمات الشاذة في اللفظ مثل *come, was, do* وهذه لا بد أن تعترض المدرّس في المبدأ ما دام يراد تعويد الأطفال تركيب جملة قديمة مع الهجاء كما سبق في تعليم الهجاء العربي وتعليم كل حرف يستلزم ثلاثة أشياء : رسمه ونطقه واسمه

فإن تعليم رسم الحروف يحسن أن يؤتى بصورة يبتدئ اسمها بالحرف الذي يقصد تعليم الأطفال رسمه مع كتابته بجانب الصورة كما تقدم في تعليم الهجاء العربي

ولتعليم نطق الحرف يحسن ألا يعلم الأطفال أولاً الحرف الذي لا يتفق نطقه مع اسمه عند التركيب فلا يؤتى لهم بمثل الكلمات *get, win, can* مركبة من *et, in, an* بتصديرها بأحرف *g, w, c* لأن نطق الحرف في هذه التراكيب لا يتفق مع اسمه

وإن تعليم اسمه يجب على المدرّس أن يذكر الاسم ويطلب التلاميذ بحركاته مرات ثم يطلب منهم يانه في تراكيب على السبورة أو في ألواح مطبوعة لهذا الغرض أو يطلب منهم استخراجها من بين حروف

أخرى مصنوعة من الورق المقوى أو من الخشب أو بين دروس  
القراءة في كتب المطالعة

وقد يختار بعضهم تعليم الحروف الهجائية بترتيبها على حسب مخارجها  
فيؤخذ أولاً الأكثر ظهوراً لأعين الأطفال في تشكيل الهم عند النطق  
به مثل *m* و *b* و *p* ثم الأقل منه ظهوراً مثل *r* ثم ما يليه مثل *l* و *i*  
وهكذا ومع ذلك للمدرس أن يتبع ما شاء من الترتيب

هذا وقد أوضحنا فيما سبق أن الطريقة المثلى لتعليم الهجاء هي الجمع  
بين الطرق الثلاث التي شرحناها ولما كان الهجاء الانجليزي يستدعي  
فوق ذلك أن تكون طريقة « انظر وقل » أساساً لهذه الطريقة  
وجب أن يكون السير فيها على النحو الآتي

يختار المدرس مقاطع مخصوصة مكوّنة من حرفين أو لهما متحرك  
ثم يزيد في أولها ما يريد تعليمه من الحروف الساكنة بشرط أن  
تكون الكلمات الناتجة لها وجود في اللغة وتدل على أشياء مألوفة  
عند الأطفال وينبغي أن تكون حروف الطبع الصغيرة المسماة  
( *Small letters* ) الواسطة في تعليم الهجاء جميعه أما حروف  
الكتابة فتعلم في درس الخط الانجليزي

فإذا أراد المدرس تعليم الأحرف *m* و *p* و *b* مثلاً اختار المقطع *ball*  
وعلمه لتلاميذ أولاً على طريقة « انظر وقل » في رسمه على السبورة  
ويلفظه ويطلبهم بحاكة لفظه فإذا ما عرف الكل رسمه جملة ونطقه  
( من غير أن يكلموا كتابته ) صدره بحرف *b* ثم يلفظ هو كلمة *ball*  
ويطلب منهم محاكاته في هذا اللفظ وبعد ذلك يطلب الكثيرين منهم  
بنطق الحرف الأول مفرداً حتى يعرفوه ثم ينتقل الى تعليمهم رسم



ذلك الحرف أجزاء على السبورة بحيث يتابعونه في كتابته جزءاً جزءاً في كراساتهم بأقلام الرصاص حتى يعرفوا رسمه ومق وحق من معرفتهم إياه مرتهم على استخراجها كما تقدم ثم انتقل الى الثاني فالثالث فإذا ما انتهى من تعليم هذه الأحرف الثلاثة كما تقدم فصل الحرف الأخير وهو ( l ) من الكلمات الثلاث وعلمهم نطقه استنباطاً من فصله من الكلمات ثم علمهم اسمه بالطريقة السابقة وبعد ذلك يطالبهم بلفظ الجزء الأول من الكلمات الثلاث فيتميز لهم عندئذ نطق حرف l فيجعله واسطة للتمرين على لفظ الأحرف الساكنة التي علمها بتغيير وضع هذه الأحرف بالنسبة الى حرف h فيكون عنده مثلاً *al,ap,rb* وهكذا

وفي الدرس الثاني يختار مقطعاً آخر مثل *il* يخالف الأول في حروفه المتحرك ويحسن أن يكون ساكنه من الحروف التي علمها حتى يظهر لفظ الحرف المتحرك ثم يدخل على هذا المقطع ما يختاره لدرسه من الحروف الساكنة ويعلمها بالطريقة المتقدمة

وهكذا يتبع السير في جميع الحروف ساكنها ومتحركها حتى يأتي على آخرها ولا ينفك عن تمرين التلاميذ في كل درس على ما سبق تعليمه من الحروف الى أن ترسخ جميع حروف الهجاء عندهم نطقاً ورسماً رسوخاً لا يخشى معه من تعليمهم أسماء الحروف المتحركة بما أن لفظها لا يتفق مع اسمها تماماً . ويحسن بالمدرس أن يجعل اختياره المقاطع والكلمات التي يكونها أثناء تعليمه الهجاء مما هو وارد في الدروس الأولى من كتاب المطالعة المستعمل في الدراسة حتى يستطيع بذلك أن يعلم المطالعة في أقرب وقت ممكن وهذا خير ما يستعمل الأطفال

وينبغي للمدرس أن يوقف التلاميذ في كل درس على معاني الكلمات التي يركبها وأن يطالبهم أولاً فأولاً بالاتيان بكلام يشملها ولما كان هذا ممكناً في اللغة العربية لأنها لغتهم وكان صعباً في اللغة الانكليزية لأنهم لا يعرفون شيئاً منها حسن بالمدرس أن يحفظهم في أول الأمر جملاً قصيرة مثل *Take, I see, I have, This is* و *Give me* و *I can* حتى يستطيع فيما بعد أن يستعين بها على استعمال ما يتعلمونه من الكلمات وغير ذلك مما يكثر تداوله وحتى يجد الأطفال لذة في تركيب الجمل ويجد هو سهولة في تعليم وتثبيت المعلومات عندهم

وينبغي للمدرس بعد ذلك أن يعلم الأطفال نطق حرف / مجتمعة مع حرف / وكذلك نطق *sh* اذ لا غنى للأطفال عن معرفة بعض الكلمات الصغيرة التي تدخل في تركيبها *th* و *sh* ثم يمرتهم على لفظ الكلمات المشتمة عليهما .

فتمت تحقيق المدرس من معرفة الأطفال كل الكلمات المركبة منها .  
دروس المطالعة الأولى أوجدها شرع في تعليمهم المطالعة لأن التلاميذ لا يجدون لذة في القراءة الا اذا كانوا يفهمون معنى ما يقرءون ومن الوسائل التي تساعد على الفهم معرفة معاني الكلمات وحينئذ ينبغي للمدرس أن يبسط لهم المعاني ما استطاع وأن يستعمل الكلمات غير المألوفة لهم في جمل تقرب معناها من أفهامهم حتى تتربى فيهم بالمطالعة ملكات الاتباه والفهم والتعقل

## — دروس المطالعة —

لدروس المطالعة كما لغيرها من الدروس فائدتان  
الأولى تهذيبية والثانية عملية ويجب أن يرى  
المدرس في جميع دروس المطالعة الى كليهما على السواء  
ففائدتها التهذيبية تربية ملكة الانتباه وسرعة  
الإدراك وإثراء قوة التفكير والقوة التخيلية . وفائدتها  
العملية تحصيل المعلومات إذ أن المطالعة أكبر واسطة يصل  
بها الانسان الى أغزر ينابيع العلم فلا سبيل الى الوصول  
الى تأليف المؤلفين وفلسفة الفلاسفة ونتائج بحث الباحثين  
ومررتي العقول إلا مطالعة كتبهم ومجلاتهم وجرائدهم .  
ومن فوائدها العملية اكتساب ملكة الاقتدار على الخطابة  
والتحرير

ولكى تأتى دروس المطالعة بفوائدها التهذيبية والعملية  
يجب أن يكون تدريسها على النمط الآتى

لإعداد الدرس ينبغي للمدرس أن يقرأه أولاً فى الكتاب بقاية  
الاعتناء ويؤشر بنقط بقلم الرصاص على الكلمات والعبارات التى  
يريد أن يخصصها بالعناية ليوجه نظر التلاميذ الى لفظها أو الى معناها أو



شذوذها في الكتابة أو ليعاق عليها بما يراه مناسباً لحال تلاميذه وينبغي ألا يترك من الأمثال أو الشواهد الواردة في دروس المطالعة شيئاً من غير أن يفسره للأطفال بقدر ما تستلزمه الحال فلا يصح أن يقتصر إدارن في إعداد دروسه على الكلمات المرسومة في رأس الدرس وعليه ألا يغفل الاستعانة على تفهيم دروسه بكل ما يمكن استخدامه من وسائل الإيضاح ( راجع وسائل الإيضاح من صفحة ٩٩ )

فإذا أعد درسه على هذه الطريقة ودخل المكتب وقف في الموضع الذي يستطيع فيه أن يرى الكل ويسمعهم وهم يرونه ويسمعونه من غير عناء ثم يأتي بمقدمة قصيرة يصل بها إلى مادة الدرس مباشرة ويتكلم فيها بفتح دقائق بما يناسب أفهام التلاميذ بحيث يستعمل في حديثه ما استطاع من الكلمات الجديدة الواردة في صلب الدرس ويكتبها على السبورة بخط واضح وبهيئة منتظمة ويفسر معناها تفسير يمكنهم من الفهم أولاً فاولاً عند القراءة ويجب على المدرس أن يجعل نصب عينيه الغرضين الأساسيين اللذين يهدفان السبيل إلى توافر العائدتين التهذيبية والعملية اللتين يجب أن ترمى إليهما دروس المطالعة وهذان الغرضان هما توسيع نطاق معرفة التلاميذ في من اللغة ومساعدتهم على فهم المعاني التي يرمى إليها الكاتب حتى يقرأوا عبارته بما لا يحمل إلى السامع غير المعنى المراد

وينبغي ألا يشمل حديث المدرس في مادة الدرس إلا القدر الذي يبعث في الأطفال التلهف على قراءة الدرس في كتب المطالعة

فإذا ما انتهى من الحديث أخذ كتابه وبسطه مفتوحاً على يده اليسرى من غير أن يقربها من صدره واستوى قائماً لا يحجب

الكتاب وجهه أو صوته ويكلف التلاميذ محاكاة في ذلك ثم يلقى عليهم نموذجاً بأن يقرأ لهم فقرة واحدة تختلف طريقة قراءتها باختلاف استعداد التلاميذ فيبالغ مع المبتدئين في نطق الحروف وفي الوقف وفي التأنى بالمطالعة ويتدرج بهم بنسبة تقدمهم إلى أن يبلغوا درجة القراءة الجيدة بجميع أوصافها المشروحة فيما يلي وبعد قراءة النموذج يدعو واحداً من أمثلهم إلى قراءة الفقرة نفسها ليقف ويقرأها محاكاة له

ولما كان من الصعوبات التي تعترض الطفل في دروس المطالعة الأولى عدم استقامة النظر اذ ربما انقل به نظره قبل أن يبلغ نهاية السطر إلى كلمة في سطر غيره وجب أن يعود الإشارة بسبابة يده اليمنى إلى الكلمة التي يقرأها حتى لا يخطئ البصر

فإذا انتهى الطفل من قراءة الفقرة انتخب المدرس آخر وآخر بقدر ما يسمح له الوقت وعلى غير ترتيب يعرفه الأطفال. وإذا أخطأ تلميذ وهو يقرأ انتظر المدرس حتى يأتي على نهاية الفقرة فيسأل التلاميذ أن يبينوا خطأه ثم يفصل هو فيه. وللمدرس أن يكف تلميذاً جيئداً قراءة النموذج اذا وثق من جودة قراءته لأن الأطفال يتوهمون أن محاكاة زميلهم أسير عليهم من محاكاة المدرس

وقد يفضل بعض المدرسين بعد قراءة النموذج مطالبة فريق صغير من التلاميذ بقراءة الفقرة معاً تمريناً للكثيرين على القراءة في وقت قصير ولكن هذه الطريقة تحتاج إلى شدة النيقظ من جانب المدرس والا كان ضررها محققاً

ومتى وثق المدرس من اتقان الأطفال قراءة الفقرة وفهم معناها

بالتقاء بعض أسئلة عليهم في مادتها انتقل بهم الى الفقرة الثانية ثم الى ما بعدها وسلك الطريقة عينها حتى ينتهى المدرس

وعلى المدرس أن يعتنى كل الاعتناء بتصحيح أغلاط التلاميذ وإلا كان في إهماله ذلك إضرار عظيم بدروس المطالعة لأن الطفل إما أن يدرك أنه أخطأ وأن خطأه لم يصحح فيستهن بالتدقيق ويسترسل في الإهمال وإما أنه لا يدرك أنه أخطأ فيتوهم الخطأ صواباً وهذا عيب أكبر . ولذا يجب على المدرس أن يتيقظ وقت المطالعة وأن يعنى بتصحيح كل خطأ مهما صغر . وليعلم أن الوقت الذى يقضيه في تصحيح التلميذ ليس بضائع

ومن الخطأ الأكثر شيوعاً في قراءة التلاميذ إدغام أواخر الكلمات في أوائل ما بعدها من غير مسوغ مع عدم الاكتراث بإحسان اللفظ على العموم فإذا عنى المدرس بأن يجعل التلميذ يلفظ كل كلمة على حدة منفصلة على سابقتها ولاحقها انفصالا لا يضر بسلامة الراءة المتوسطة السريعة بحيث يراعى إشباع ما يجب إشباعه من الحروف ضمن سلامة المطالعة من هذه الجهة . ومنه إغفال الوقف وعلاج هذا تعويد التلميذ الاهتمام وقت المطالعة . ومنه أيضاً عدم العناية بالتوقيع وهو لا يكون حسناً إلا إذا روعى فيه اظهار اللفظ وتنويع الصوت بحسب المناسبات

ويكون تثقيل اللفظ فيما يشغل في الحادثة وفي كل فكرة جديدة وفي العبارات المنفية . إذا كان للسامع رأى مخالف لها وفي كل عبارة تناقض سابقتها فى المعنى وفي الكلمات التى تأتى فى غير ترتيبها النحوى فى النثر أو النظم



أما ما يختص بتخالف اللهجة فاعلم أن المطالعة نوع من المحادثة ولذلك لا يمكن أن توصف بالجودة إلا إذا ألغيت العبارة المقروءة بالطريقة التي كان المؤلف يترجم بها عما في نفسه لو كان يتكلم هو بنفس العبارة المكتوبة. وحينئذ يجب أن يكون الصوت صادراً عن الطبيعة لا عن التصنع متنوعاً تبعاً لمعانى الجمل بشرط تمييز نغمات القصص والاستهزاء والنداء والاستعطاف والالتماس والتحذير وغيرها بعضها من بعض

وتتلخص صفات المطالعة الجيدة عريية كانت أو انكليزية فيما يلي

- (١) جودة النطق باخراج الحروف من مخارجها وهذا لا يأتي إلا اذا عنى المدرس بتعويد التلميذ الحكم على الأعضاء التي تخرج منها الحروف المختلفة فلا يتهاون له مثلاً في نطق الذال والطاء والجيم في العربية وفي نطق *th* أو *c/h* في الانكليزية (٢) العناية بتشكيل ما يثقل من الكلمات أو العبارات (٣) تنويع الصوت بحسب المناسبات بشرط أن يظهر القارئ ما يدل على شعور الكاتب (٤) التوسط بين الاسراع والابطاء وبين علو الصوت وانخفاضه (٥) الطلاقة فلا تتكرر الكلمات ولا يفصل بعضها عن بعض فصلاً

## يُضرب سلامة المطالعة

وفي اللغة العربية يجب أن يراعى مع ما ذكر :

(١) جودة اللفظ وتكون بالعناية بالنطق بالحركات فلا تخرج حركة منها الى الإيمالة (ب) توفية حروف المد (الألف والواو والياء) حقها (ج) ملاحظة الادغام في مثل (من يرى) و (من رأى) وملاحظة القلب في مثل (من بعد) والاختفاء في مثل (من قبل) (د) الوقف بالسكون على المتحرك إلا إذا كان منصوباً مُنَوَّنًا فيقلب التنوين ألفاً  
وفي اللغة الانكليزية يجب أن يراعى المدرس زيادة على الصفات الخمس العامة ما يأتي :

(١) جودة اللفظ وتكون بالعناية بنطق الحروف المتحركة وأهم ما يجب الالتفات اليه تعويد الأطفال التمييز بين لفظ حرف (o) في كلمة مثل كلمة (hot) ولفظه كما في كلمة (boat) حيث يمد الحرف قليلا مع ضم الشفتين ولفظه في مثل كلمة (bought) (ب) جودة النطق بالعناية بنطق الحروف الساكنة مثل *p, ch, v, j, g* (ج) عدم ادغام أواخر الكلمات في أوائل ما بعدها (د) مراعاة ما تقتضيه علامات الوقف

هذا وقد يعوق عن المطالعة الجيدة أمران أحدهما  
ينسب الى المدرس والآخر الى المدرسة

فالذي ينسب الى المدرس مزج التطبيق بدروس  
المطالعة وهذا يجب منعه يجعل حصص المطالعة مقصورة  
على المطالعة الصرفة من غير أن يدخلها تطبيق وهذا  
العيب فاش بين كثير من المدرسين

وأما ما ينسب الى المدرسة فالجلبة خارج المكتب  
بسبب سوء النظام فيها أو بسبب إشرافها على طريق كثير  
الحركة ويمكن تلافي هذا النقص إما باغلاق الأبواب أو  
النوافذ القريبة من الجهة الآتية منها الجلبة وإما بجعل دروس  
المطالعة في الأوقات التي تهدأ فيها الجلبة أو الحركة عادة

وهناك نوع من المطالعة يسمى « المطالعة الليلية » وهي المطالعة  
التي يشترك فيها عدد من التلاميذ في آن واحد وفي استعمال هذه  
الطريقة خطر على النظام خصوصاً في الفصول الكبيرة العدد وعند  
المدرسين ضعيفي النظام فإذا رأى المدرس ضرورة الى استعمالها  
أحياناً وجب عليه أن يقسم تلاميذه أقساماً بحيث يكون عدد كل  
قسم مما يستطيع المدرس ملاحظته في آن واحد ثم يدعوهم الى المطالعة  
فريقاً فريقاً وفي المصطلح الأولية يجب على المدرس أن يكلف الأطفال  
أن يشيروا بسبابات أيديهم اليمنى الى الكلمات وهم يقرءونها حتى



لا يلفظها بعضهم بحاكة لغيره أو يتهمز فرصة اللعب أو أحداث الجلبة  
يفسد النظام وتضيع قائدة تمرين العين

ولهذه الطريقة فوائد منها اكثار عدد المطالعين في كل حصّة  
ومنها امكان تنظيم سرعة المطالعة بالطريقة التي يراها المدرس ومنها  
سرعة تحسين النطق مع كثرة تمرين الأعضاء المختصة باخراج الحروف  
ومنها توحيد طريقة المطالعة ومنها تجرّئ من لا يجد في نفسه الجراءة  
على إظهار صوته ولا تتوافر هذه الفوائد إلا اذا حسنت ادارة  
المدرس في استعمالها وإلا فشلت واتخذها التلاميذ سلباً للكسل  
وكانت سبباً في رداءة النطق والمطالعة على العموم وقلّ أن يمكن  
علاج ذلك فيما بعد

قد يستعمل بعض المدرسين في تعليم المطالعة نوعاً يقال له « المطالعة  
الخافتة » وطريقتها أن يكلف التلاميذ قراءة جزء من الدرس سرّاً  
من غير أن تسمع أصواتهم بشرط أن يعطوا من الوقت ما يكفي لقراءتها  
بنسبة طوطلا وصعوبة فهمها وتتلو ذلك أسئلة شفوية يلقيها المدرس على  
التلاميذ بقصد اختبارهم فيما فهموه من مادة ما قرءوا

ولا تستعمل هذه الطريقة الا في الفصول الراقية وفوائدها كثيرة  
منها أنها تغرس في التلاميذ حب المطالعة لأنها خالية من التضيق الذي  
يلازم المطالعة الجهرية ومنها أن التلميذ يتمكن من الامعان في هجاء  
الكلمات اذ أنه ليس مقيداً بمستلزمات المطالعة الجهرية من جودة  
اللفظ والنطق وتنويع الصوت بحسب المناسبات الى غير ذلك  
فيتنرغ الى الهجاء والمعنى من غير أن يحسب حساباً لنقد اخوانه أو  
المدرس فالتلميذ في المطالعة الجهرية يخوفه من النقد يقرأ من غير أن

يلتفت الى الهجاء خشية الاضرار بسلامة المطالعة المتوسطة السرعة  
هذا وهناك عيب كثيراً ما يقع فيه معظم المدرسين  
وهو إهمال التلاميذ الضعاف في المطالعة من غير أن ينالوا  
قسماً من عنايتهم فليعلم المدرس أن غفراً بعمله إنما يكون  
في الانتقال بمثل هؤلاء الضعاف الى حيث يعدلون باقي  
إخوانهم . فعلى المدرس حينئذ أن يخصصهم بشئ من عنايته  
قبل الدرس وأثناءه وبعده سواء أكان سبب التأخر  
عدم القابلية الناشئ عن رداءة التعليم في المبدأ أو عن  
إهمالك التلميذ في بعض المواد الأخرى انهما كما يجب إغفاله  
غيرها أم كان سببه الغباوة

والعناية التي ينبغي أن يخصصها المدرس يجب أن  
يكون مرماها تدريبهم على سرعة قراءة الكلمات بمجرد  
رؤيتها ويستعين على ذلك بأن يأتي لهم قبل الدرس يوم  
بأوراق مطبوعة شاملة أصعب الكلمات الواردة في الدرس  
المزمع إعطاؤه في اليوم التالي ويكلفهم حفظها هجاء ومعنى  
بعد تمرينهم على نطقها في المكتب فإن سبق رؤيتها يسهل  
عليهم مطالعتها

وفي أثناء الدرس ينبغي أن يلاحظ المدرس كل المتأخرين فيراعى أنهم جميعاً يتابعون الكلمات بالإشارة بسبباً بهم وبعد قراءة النموذج يدعو تلميذاً مجيداً الى قراءة الفقرة . ثم يدعوهم الى قراءتها معاً ثم يكلفهم واحداً بعد آخر (بقدر ما يسمح به الوقت) قراءتها مرة أو مرتين أو ثلاثاً إذا اقتضى الحال حتى تحسن مطالعتها

وبعد الدرس يكلفهم نسخ الجزء المحتوى على أكثر عدد من الكلمات الصعبة أو كتابة ملخص ما قرئ بالفاظ غير ألفاظ الكتاب فيتيسر لهم فهم المعنى فتزداد معرفتهم للكلمات وتزول بذلك أكبر عقبات المطالعة

### ﴿ دروس الإملاء ﴾

لدرس الإملاء كما لغيره من مواد الدراسة فائدة عملية وفائدة تهذيبية

أما فائدته العملية فكتابة الألفاظ على وجه الصحة لكيلا يحصل خطأ في فهم المراد لأن كثيراً من الألفاظ يخرج عن معناه بأقل تغيير في حروفه



وأما فائدته التهديدية فأنما قوة الملاحظة وتمرين قوة  
الحفظ والذكر. وبالجمله فان حالة الكتابة من حيث صحة  
الرسم تعتبر من الأمور التي يمكن بها الحكم على مبلغ ثقف  
الكاتب

ولكى يبنى التلاميذ من دروس الإملاء الفوائد  
المقصودة يجب على المدرس اتباع ما يأتى :

- (١) ترتيب التلاميذ فى مجالسهم على أبعاد متساوية بحيث  
لا يتمكنون من مساعدة بعضهم بعضاً أو محاولة الغش بأية طريقة
- (٢) تذهب قطعة الاملاء بحيث يكون موضوعها مفيداً فائدة تناسب  
مدارك التلاميذ ثم تكتب فى دفتر إعداد الدروس مقسمة بخطوط  
رأسية الى أجزاء يتركب كل جزء من كلمتين الى أربع كما نستلزمه  
حالة المعنى (٣) فى « الاملاء المعهود » للتلاميذ لا يصح أن يأتى  
المدرس بعبارة ألفاظها لا تناسب درجة علمهم باللغة (٤) فى « الاملاء  
غير المعهود » لا بد أن يكون معظم الكلمات مما ورد على التلاميذ  
ولا بد أيضاً من احتواء العبارة على بعض كلمات صعبة النهجى (٥) قبل  
اعطاء قطعة الاملاء غير المعهود على المدرس أن يحاور مع التلاميذ  
فى موضوع القطعة بعبارة من عنده يستعمل فيها ما هو وارد فى الاملاء  
من الكلمات غير المألوفة عند التلاميذ وكلما أتت كلمة منها كتبها على  
السبورة مع معناها (٦) قبل الاملاء يقرأ المدرس القطعة على التلاميذ  
بطء ووضوح تام حتى يتبعوا المعنى وبصوت ممتلئ رزين لا يزيد

في ارتفاعه عما يلزم لاصباع الجميع (٧) اذا انتهى المدرس من تلاوة القطعة كلف التلاميذ كتابة التاريخ بغير اختصار وكتابة كلمة (املاء) بخط كبير في وسط السطر مع ترك سطر أبيض بينها وبين التاريخ وآخر بينها وبين عنوان القطعة ان كان لها عنوان (٨) تلى القطعة على التلاميذ أجزاء كما تبين فيما سبق مع تنبيههم الى ترك بعد صغير بين كل كلمة وأخرى كي يكون للكتابة رونق (٩) لا يسمح للتلاميذ بالسؤال أثناء الاملاء ويجب تعويدهم الجلوس معتدلى القامة جاعلين بين أعينهم وبين الكراسيات بعداً لا يقل عن ثلاثين سنتيمتراً واضعين سواعدهم اليمنى وأيديهم اليسرى على المكتبات بحيث لا تلامسها صدورهم هذا ويجب تعويدهم رفع رؤوسهم الى جهة المدرس كلما انتهوا من كتابة جزء حتى يتمكنوا من رؤية فيه أثناء اللفظ إذ أن هناك حروفاً في كل من اللغتين العربية والانكليزية يصعب تمييزها ما لم تر خارجها ولذلك يجب على المدرس أن يكون موضعه على الدوام أمام التلاميذ بحيث يرونه ويراهم وأحسن موضع له أن يكون عن أيمنهم (١٠) لا يلتقي الجزء أكثر من مرتين اذا كان التلاميذ مبتدئين والا فواحدة ولا يصح أن يكون الاملاء سريعاً يترتب عليه رداءة الخط ولا بطيئاً يهيء للتلاميذ فرصة لمحاولة الغش (١١) بعد الانتهاء من الاملاء يحسن بالمدرس أن يقرأ القطعة جملة على التلاميذ حتى يتيسر لمن فاتته شيء أثناء الاملاء أن يكتبه (١٢) لا يصح أن يسمح للتلاميذ بالكتابة بين السطور وينبغي أن يحاسبهم المدرس على كل تغير يعملونه في الكلمات بعد كتابتها (١٣) ينبغي ألا يسمح للتلاميذ بالكشط أو المسح في الكراسيات

هذا لإصلاح الإملاء طرق نورد منها الطريقة الآتية  
لما فيها من الفوائد في التربية وهي :

بعد الانتهاء من كتابة الإملاء تبقى كل كراسة مفترجة أمام  
صاحبها وينتهي المدرس كل كلمة والتلاميذ يتابعونه بالنظر في  
كراساتهم ويضعون خطوطاً بقلم الرصاص والمسطرة تحت الكلمات  
التي أخطأوا في كتابتها حتى تنتهي القطعة ثم يدعوه المدرس إلى  
كتابة أغلاطهم على وجه الصفحة ويجمع الكراسات لمراجعتها  
خارج المكتب

هذه الطريقة وإن كان في استعمالها كما يقول بعضهم  
ما يمكن بعض التلاميذ من الغش بأن يتركوا بعض  
غلطاتهم من غير أن يمحوها فإنها من جهة أخرى تهى  
للمدرس الفرص للبحث على الصدق والأمانة ولا شك أن  
تقظ المدرس ومداومته على مراجعة الكراسات مما يزيد  
هذه الفرص فيتعلم الأطفال الفضيلة بالمناسبات وتربي  
عندهم الشجاعة الأدبية بالاعتراف بالخطأ ويعتادون  
التدقيق وزد على ذلك أن هذه الطريقة تجعل للتلاميذ  
كرامة عند أنفسهم لما يوضع فيهم من الثقة بعهد إصلاح  
كراساتهم إليهم ولذلك كانت من الوسائط الكبرى التي



تساعد على تكوين الأخلاق وهي خير طريقة تستعمل  
في إصلاح كراسات الاملاء إلا في الفرق المبتدئة  
فيحسن بالمدرس أن يصلح كل الكراسات بنفسه خارج  
المكتب أو داخله بشرط المحافظة على وقت التلاميذ

ولكى يتأكد المدرس من نجاحه في عمله يجدر به أن يحفظ  
مذكرة يدون فيها الكلمات الصعبة التي ترد في قطع الاملاء ويختبر  
فيها التلاميذ من وقت إلى آخر

وأما طريقة تبادل التلاميذ كراساتهم فليس فيها من العوائد  
ما يدعو إلى اختيارها فضلا عما فيها من التهويش وضيق الوقت  
والمريض بامانة التلاميذ ونميد السبيل لهم للانتقام من عدو أو  
محاباة صديق

### ﴿ دروس المحادثة ﴾

لدروس المحادثة فوائد عملية وفوائد تهذيبية

فن الفوائد العملية اعتياد التلاميذ التكلم باللغة  
الصحيحة وهذا خير ما يساعد المدرس على النجاح في تعليم  
الإنشاء ومتن اللغة وقواعدها لأن المحادثة تجرأ إلى استخدام  
ألفاظ للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد أثناءها فتزيد  
معرفة التلاميذ بمتن اللغة ولأنها كذلك تستدعي صوغ

الكلام في عبارات صحيحة التركيب فتتربى في التلميذ ملكة اتباع قواعد اللغة تدريجاً حتى يجد المدرس أساساً يبنى عليه تدريس هذه القواعد فيما بعد وليس الانشاء شفهاً كان أو تحريرياً إلا بناء مؤسساً على متن اللغة وقواعدها

أما فوائدها التهذيبية فمنها تربية ملكة وضوح الفكر الذي يستدل على مقداره من حالة التدقيق في العبارة وإذا علمت دروس المحادثة بواسطة عرض الأشياء التي تختار موضوعاً للحديث أتت بفائدة تربية الحواس عند التلاميذ وملكة الملاحظة الصادقة وقوة التفكير وإذا كانت هذه هي فوائد دروس المحادثة وجب على المدرس اذن ألا يقتصر في تعليمها على إسماع التلاميذ لغة صحيحة ومطالبتهم بالتكلم بها بل ينبغي أن يرمى الى الوجهة التهذيبية في كل درس ما استطاع الى ذلك سبيلاً

وتقوم دروس المحادثة في الفرق الابتدائية مقام دروس الانشاء في الفرق الراقية وتحتاج كغيرها من الدروس الى الإعداد قبل الحصة فيجب على المدرس تعيين الموضوع

المناسب وحصر المسائل التي ينوى أن يبحث فيها مع التلاميذ  
بشرط اختيارها ملائمة في المادة واللغة

ولما كان الأطفال لا يتكلمون إلا محاكاة لما يسمعون  
من الكبار وجب على المدرس اذن أن يعتمد الى الأخذ  
بالنصائح الآتية لأنها مما تساعد على نجاحه في عمله

- (١) أن يتكلم باللغة الصحيحة في حضور التلاميذ
- (٢) ألا يقبل منهم الأجوبة إلا في جل تامة . (٣) ألا يتوانى في إصلاح أى خطأ كلامى يقع منهم أولاً فأولاً
- (٤) أن يحفظهم من القطع المنتخبة ثرية كانت أو نظمية  
ما يناسب مداركهم .

ولتعليم دروس المحادثة يجب على المدرس اتباع الطريقة  
الآتية :

يختار للدروس من الموضوعات ما يستميل التلاميذ ثم يعد المادة  
بحيث تكون مناسبة لسنهم ومداركهم

ينتقى المدرس الألفاظ والعبارات التي تناسب معارفهم في اللغة  
ويعين الكلمات الجديدة اذا كان التلاميذ مبتدئين مع استحضار كل  
وسائل الايضاح الممكنة لفهم الدرس بواسطة الأشياء

اذا كان التلاميذ مبتدئين وجب على المدرس عند ما يتكلم أن



يقرن كلامه بالإشارات والأعمال التي تمثل المعنى ثم يدعو التلاميذ إلى محاكاةه فإذا قال (أنا أفتح الكتاب) مثلاً أشار إلى نفسه وهو يقول (أنا) ويفتح الكتاب فعلاً وهو يقول (أفتح) ويحرك يده بالكتاب وهو يقول (الكتاب) ثم يكتب كل كلمة جديدة يقوها على السبورة إذا عرف التلاميذ من اللغة ما يمكنهم من تركيب جمل قصيرة مثل المدرس أمامهم المعاني بالإشارات والأعمال ودعاهم إلى أن ياتوا بعبارات تدل على ما يفعله كأن يمسك بكرة صغيرة ويقول (ماذا يدي) ويختار أحد التلاميذ للإجابة ولا يقبل منه من الكلام إلا ما كان مركباً مفيداً فيجيب (بيدك كرة) ثم يذفها المدرس تارة ويتلفها أخرى ويدحرجها تالة وفي كل حال يطالب التلاميذ بالتعبير عن أفعاله بعبارات من عندهم ويصلح هو ما بها من الخطأ فإذا تقدم التلاميذ أتاهم بأشياء وعرضها عليهم ليتناولوها ويختبروها بحواسهم ثم يطالبهم بما يريد من أوصافها الظاهرة أولاً ثم يتدرج بهم إلى كشف خواصها التي يستطيعون أن يدركوها من استعمالها فيسأل من الأسئلة ما يفتق أذهانهم حتى تنطق ألسنتهم بالكلام وانطلاق الألسنة متوقف على فهم المعنى

### ﴿ الإنشاء ﴾

من العبث مطالبة التلاميذ بالتحريض الصحيح إلا إذا تعلموا أولاً الكلام الصحيح ولذلك قدمنا المحادثة على الإنشاء لأنها تمهد للتلميذ سبيل التحرير

والإنشاء من الموضوعات الصعبة التي تستلزم من  
المدرس عناية تفوق كل عناية حتى يكون من أكبر  
وسائط التربية كما هو القصد من تعليمه بالمدارس وله من  
الفوائد ما لدروس المحادثة ويفضلها في أن فيه تدقيقاً في  
اختيار الألفاظ وتركيب العبارات فالناس في عباراتهم  
المكتوبة أكثر تدقيقاً منهم في عباراتهم الشفهية وزد  
على ذلك أنه يربي عند التلميذ استقلالاً في الفكر لأن  
التلاميذ في الإنشاء يتركون لأعمال عقولهم من غير أن يكونوا  
مقيدين كما في المحادثة بألفاظ ومعان معينة تستلزمها  
الأسئلة الملقاة عليهم من المدرس

ولكى يكون المدرس ناجحاً في تعليم الإنشاء ينبغي  
له أن يأخذ بالنصائح التي أوردناها في تعليم درس المحادثة  
لأن الإنشاء ليس إلا محادثة عباراتها مكتوبة ومتواصلة  
وليعلم المدرس أن تحفيظ التلاميذ القطع النثرية  
والمحاورات والأشعار واستمالتهم إلى المطالعة من أحسن  
الوسائل التي تساعد على توسيع نطاق معرفتهم متن اللغة  
وقواعدها وتراكيبها الاصطلاحية واستعمال الألفاظ في

مواضعها الحقيقية وهذه كلها تمهد للتلميذ سبيل التحرير الصحيح وتربي عنده سلامة الذوق في اللغة

ويتدريس الانشاء ينبغي المدرّس أن يعدّ الدرس قبل الحصة بشرط اختيار الموضوع وتعيين مسأله مما لا يخرج عن دائرة ملاحظة التلاميذ ويلتزم لهم الكتابة عليه مع تجنب الموضوعات الخيالية ذات المعاني البعيدة التي لا تصل إليها مداركهم وليجعل المدرّس نصب عينيه هذه القاعدة العامة وهي أن العبارات لا تأتي إلا إذا كان المعنى راسخاً في الفكر وجلياً أمامه وذلك يكون تاماً في نوعين من أنواع الانشاء وهما « الانشاء الوصفي » الذي يقصد به وصف الأشياء المحسوسة و « الانشاء القصصي » وهو الخاص بتحرير القصص و بإيراد الأخبار وأما النوع الثالث وهو « الانشاء الخيالي » فصعب جداً على المبتدئين وينبغي ألا يكون منه شيء في المدارس الابتدائية هذا ويجب أن يكون السير في تعليم الانشاء مدرّجاً بحيث ينتقل بالتلاميذ خطوات تناسب نمو عقولهم فيتدرّس المدرّس بأن يعلّم عليهم أولاً جملاً قصيرة يحذف منها المسند تارة والمسند إليه أخرى والمفعول ثالثة ويكتفهم كتابة الجمل تامة بعد الاتيان بالكلمات التي تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف ويحسن بالمدرس في المبداء أن يقدم باختيار الألفاظ المطلوبة من كلمات يعينها لهم

فاذا ما تدربوا على ذلك أملى عليهم جملاً بسيطة وطالبهم بوصف المسند اليه مثلاً أو المسند أو المفعول بالأوصاف المناسبة أو طالبهم بإضافة قيد ظرفي أو جار ومجرور مما يناسب المقام فاذا انتهى من ذلك شرع في تدريبهم على ربط جمل بسيطة بعضها



يضع بالروابط التي يستقيم بها المعنى وبعد ذلك يختار شيئاً محسوساً ليكون موضوعاً للدرسه وبعد ذلك قبل الحصه أسئلة مرتبة بحيث يلتقي منها ما يمكن الاجابة عنه باستخدام ما يمكن من الحواس واحدة واحدة فيتدى بالأسئلة التي يمكن التلاميذ الاجابة عنها باستخدام نظرهم ثم بما يجاب عنه باستخدام حاسة اللمس وهكذا فاذا ألقى المدرس سؤالاً على التلاميذ وأجاب عنه أحدهم كتب الجواب على السبورة ومتى وجد خطأ طلب من البعض تصحيحه مع ذكر علة التصحيح وطالب غيرهم بالاتيان بعبارات أخرى تؤدي المعنى نفسه كي يعتادوا تنويع العبارات وكلما انتهى من مسألة انتقل الى التالية بحيث يتدى في كل مسألة جديدة من أول السطر مع تنبيه التلاميذ الى ذلك لكي يحاكيه في كتابتهم ويستمر على هذا السير حتى ينتهي الموضوع كله

هذا ويحسن بالمدرس أن يعين للتلاميذ من وقت الى آخر موضوعاً يشبه الموضوع الذي درسه لهم في المكتب لكتابته نسخاً على منوال ما درسه ومتى كتبوه صححه ثم أعطاهم آخر وآخر حتى يتمكنوا من تحرير مثل هذه الموضوعات تحريراً صحيحاً من غير مساعدة

وينبغي للمدرس أن يكثر من هذه الموضوعات لأن الانشاء الوصفى خير ما يشتغل به الأطفال من أنواع الانشاء الثلاثة لما يستلزمه من التدقيق في ذكر الحقائق خالية من كل مبالغة

وبعد ذلك ينبغي للمدرس أن ينتقل بالتلاميذ الى الانشاء القصصي ومقدمة لذلك يطلب منهم كتابة معاني جمل مختارة من كتب المطالعة بعبارات من عندهم فاذا مرنوا عليها تدرج بهم الى كتابة معاني بعض الفقرات الى أن يعتادوا نقل المعاني جاية تامة بعبارات راقية متنوعة

فاذا اطمأن المدرّس على ذلك انتقل بهم الى كتابة ما يخص قصة  
قد حفظوها أو قرءوها من قبل أو ألقاها هو عليهم

وينبغي ألا يطلق العنان للتخيلة عند الأطفال في الانشاء القصصى  
حتى لا تتطوح بهم المبالغة الى الخروج عن المقبول وتنظيماً لذلك  
يجب على المدرّس أن يقدم في كتابتهم بعدد معين من الأسطر  
لكيلا يعتادوا اللغو

ومن الناس من يرى أن حل المنظوم من وسائل تعليم الانشاء  
ولكنه قلّ أن يأتى بفائدة لتحسين حال التحرير عند المبتدئين

ومن أحسن التمارين التطبيقية على نوعى الانشاء الوصفى والقصصى  
الترسل أى تحرير الرسائل لأن الرسائل كثيراً ما تشمل كليهما

وفي تعليم التلاميذ الترسل ينبغي للمدرّس أن يختار أولاً موضوع  
الرسالة ثم يعين المرسل اليه ويعرّف التلاميذ بالديباجة التى يصح  
أن تستعمل فى مخاطبته ثم يقسم الموضوع أجزاء ويسأل الأطفال  
أسئلة خاصة بالجزء الأول ويكتب ما يجيب به التلاميذ على السبورة  
بعد تهذيب المعانى وتصحيح العبارات فاذا ما انتهى من الجزء  
الأول انتقل الى الثانى مبتدئاً من أول السطر وسار فيه سيره فى  
الجزء الأول ثم ينتقل الى الذى يليه بالطريقة عينها حتى تنتهى  
الرسالة ثم يختتمها بالطريقة التى تناسب ديباجتها مع تنبيه التلاميذ  
الى الشكل المصطلح عليه فى الرسائل

وبعد هذا يختار المدرّس موضوعاً آخر ويطلب من التلاميذ  
الكتابة عليه بالطريقة عينها مع تغيير المرسل اليه فى كل مرة وتغيير  
الديباجة وعبارة الاختتام تبعاً له حتى يقفوا على أنواع الترسل

وليحذر المدرس تحفيظ التلاميذ عبارات مخصوصة  
يفتتحون بها كل موضوع إنشائي أو إيالة استعمالها بل  
ينبغي تمويدهم الكتابة على الموضوع رأساً

### ✽ دروس المحفوظات ✽

في تحفيظ الأطفال القطع نظمية كانت أو ثرية تمرين  
لقوة الحفظ والذكر وتوسيع لنطاق معارفهم في متن اللغة  
ولذلك كانت المحفوظات من خير ما يستعان به على المطالعة  
والمحادثة والانشاء ومتى كانت جيدة في أسلوبها وملائمة  
في معناها لمدارك الأطفال جاءت كلماتها مستعملة في تركيب  
صحيحة فتربي عندهم الذوق السليم في اللغة  
وفي اعتقاد الكثيرين من المربين أن القطع الأدبية  
إذا كانت شعرية تجعل دروس الأدب أكثر وقعاً في  
نفوس الأطفال

هذا ولما كانت المحفوظات مما يساعد على المطالعة وجب  
أن يكون تحفيظ شيء ملائم منها سابقاً لتعليم القراءة ولا  
سيما أن التحفيظ أيسر على المدرس من تعليم المطالعة وفيه



استمالة للأطفال خصوصاً اذا قرن بالاشارات والأعمال التي  
تمثل المعنى بشرط ألا يتجاوز ذلك حد المقبول وإلا كان  
مرذولاً

واتدريس المحفوظات ينبغي اتباع ما يأتي :

(١) تختار القطعة بحيث تكون عبارتها باللغة درجة الجودة مع  
ملاءمتها لمدارك التلاميذ (٢) يلقي المدرس على التلاميذ بطريق  
التحاور معنى القطعة كلها بعبارة سهلة ثم يردف ذلك بأسئلة ليتبين  
فهمهم ذلك المعنى (٣) اذا كان التلاميذ لا يعرفون القراءة يحفظون  
القطعة بالسمع والتكرير بأن يلقي المدرس الجملة الأولى ثم يسئدها  
التلاميذ بعده واحداً واحداً حتى يحفظوها فينتقل الى الجملة الثانية  
ومتى حفظوها أعاد الجمليتين ثم ينتقل الى الثالثة وهكذا على هذا  
النحو حتى تم القطعة (٤) اذا كانوا يعرفون القراءة أعد القطعة لهم  
مكتوبة على ورق يطبعه قبل الدرس ان لم تكن مما في كتبهم (٥) يفسر  
المدرس بالعناية التامة معنى الكلمات والجل مع الاستعانة على ذلك  
بالاعراب وحل المنظوم وبالتحليل والترجمة اذا اقتضى الحال في اللغة  
الانكليزية (٦) يقرأ المدرس نموذجاً للدرس بالعناية التامة (٧) يطلب  
من كل فرد تلاوة القطعة إثره سطرأ سطرأ وينبغي تصحيح خطأ  
النطق والتوقيع أولاً فاولاً بالتدقيق التام بشرط عدم التهاون في  
إصلاح أى خطأ مهما كان صغيراً لئلا يرسخ فيصعب علاجه ولا  
خوف من تعالى المدرس قليلاً في البطء بالتلاوة والتدقيق في النطق  
والاظهار في الألفاظ (٨) ينبغي للمدرس أن ينبه التلاميذ بالمناسبات

الى وجوب اظهار المعنى الذى يقصده المؤلف فان عدم العناية بالتلاوة يغيره أو يخفيه (٩) عند ما يتلو تلميذ الجزء المراد تحفيظه يصنى الآخرون وبعد انتهائه من التلاوة يطالب المدرس تلميذاً أو أكثر ببيان الخطأ وتصحيحه (١٠) ينبغى للمدرس أن يمنع قطعياً التفتى بالأشعار والتزام طريقة واحدة فى التلاوة كما هو شائع بين التلاميذ من غير أن يهتم المدرسون بإيقافه (١١) يجب على المدرس ألا يهمل مراجعة ما سبق تحفيظه فيطالب تلميذاً أو أكثر بتلاوة الجزء أو الأجزاء التى حفظوها قبل البدء فى الجزء الجديد بشرط ألا يقضى وقتاً طويلاً فى المراجعة

### ﴿ دروس قواعد اللغة ﴾

ليس الكلام الصحيح كما يظن بعضهم مؤسساً على قواعد اللغة بل القواعد هى التى أسست على الكلام لأن الكلام هو السابق فى الوجود واستنبطت منه القواعد تقييداً للمتكلمين والكتابين وبالضرورة حفظاً للغة من المسخ ولذلك كانت القواعد مؤسسة على الكلام لا العكس ومما لا خلاف فيه أن القواعد كانت سبباً فى سلامة اللغة فى البلاد التى انتشر فيها التعليم بين جميع الأفراد وكانت نتيجة ذلك التوفيق بين عبارة التكلم وعبارة الكتابة وفى مثل تلك البلدان يسهل تعليم القواعد تطبيقاً على الكلام

واستنباطاً منه أما في لغتنا فقد تطرق الفساد في لغة النكلم  
وصار من العسير تعليم القواعد بالتطبيق عليها والاستنباط  
منها ولذلك يجب الاهتمام بدروس المحادثة لأنها كما قدمنا  
خير ما يستعين به المدرس على النجاح في تعليم القواعد  
ولما كانت دروس المطالعة والمحفوظات مما يربي عند  
التلميذ كذلك ملكة اعتياد الكلام الصحيح وجب حينئذ  
على المدرس أن يكثر من دروس المحادثة ودروس المطالعة  
وتحفيز التلاميذ القطع السهلة قبل البدء في دروس قواعد  
اللغة حتى يسلك في تدريسها الطريق الطبيعي بتأسيسها  
على الكلام

وبناء على ما ذكره المدرس أن أهمية قواعد اللغة في  
التكلم وفي التحرير ثانوية بنسبة ما لها من الفوائد التهديبية  
إذا علم أنها تنمي ملكة الملاحظة وتربي قوة ادراك الكل  
لما تستلزمه من المفارقة ثم الحكم بالتشابه أو التضاد ثم  
التعميم بالتسوية كما أنها تربي قوتي الاستدلال والتعليل  
ولتدريس قواعد اللغة تدريساً مؤسساً على أصول ثابتة  
يجب أن تستعمل طريقة الاستنباط فيبتدىء بالأمثلة



الكثيرة ويتدرج بالتلاميذ الى استنباط التعريف أو القاعدة بتوجيه جهدهم الى كشف الحقائق وتشجيعهم على ذلك بالأسئلة التي تكشفها

وينبغي أن تكون الأمثلة في جمل تامة ففي ذلك عدة فوائد. منها أن الكلمات لا تظهر بقوتها الحقيقية ولا بمعناها الحقيقي وكذلك لا يمكن الحكم على نوعها ان كانت فعلاً مثلاً أو اسماً إلا إذا استعملت في جمل. ومنها أنه لا يمكن الحكم على حالة الاسم رفعاً أو نصباً أو جرّاً إلا إذا كان في جملة. ومنها أنه باستعمال الكلمات المفردة يخشى أن يخلط الطفل بين الكلمات ومدلولاتها. ومنها تعويد التلميذ البحث في الكلمات مرتبطاً بعضها ببعض وهذا مما يساعد على التفكير ويربى عند الطفل الذوق السليم في اللغة

هذا وينبغي تأجيل استعمال الألفاظ الاصطلاحية الى ما بعد تعليم الحقائق الدالة عليها

وقد اعتاد المدرسون في تعليم قواعد اللغة أن يسلكوا طريق الكتب المؤلفة فيها بأن يكلفوا التلاميذ حفظ التعاريف والأمثلة عن ظهر قلب فيموت ذكاؤهم

بهذه الطريقة لما فيها من العقم ويضيع وقتهم في  
التحصيل من غير جدوى

والطريقة التي ثبت بالتجربة أنها حرة بالاتباع تلخص

فيما يلي

يجب أن تكون الأمثلة التي يعدها المدرس كثيرة ذات معنى حقيقي  
معينة للقاعدة تعييناً واضحاً جامعاً لجميع مدلولاتها مانعاً مادون ذلك  
وبحسن أن يكون اختيار الأمثلة التي تستنبط منها القاعدة أو  
التعريف من المحفوظات أو من كتب المطالعة

فيكتب المدرس على السبورة مثلاً بخط جيد واضح ويوجه نظر  
التلاميذ إلى الكلمة المقصودة بأسئلة تكون الأجوبة عنها موطئة لفهم  
القاعدة أو التعريف ثم يكتب مثلاً آخر ويسأل أسئلة بقصد تقريب  
المعنى ويأتي بثالث ورابع إلى أن يأنس من التلاميذ استعداداً  
لعمل المقارنة وحينئذ يطلب منهم أن يبينوا ما في الكلمات المقصودة  
في الأمثلة من الصفات المتشابهة بمقارنة تلك الأمثلة بعضها ببعض  
فاذا لم يستطيعوا تدرج بهم إلى ادراكها بأسئلة تكشفها ومتى أدركوها  
كتبها على السبورة بعضها تحت بعض وقارن بينها جملة وبين غيرها  
عما يشابهها أو يناقضها واستخرج القاعدة

وبعد ذلك يطالبهم بإيراد أمثلة تطبيقاً على القاعدة

أو التعريف المستنبط إما في جمل من عندهم وإما مما

حفظوه

وفي التدريس على هذه الطريقة ينبغي للمدرس  
مراعاة ما يأتي :

(١) إعداد التعريف ( قبل الحصة ) بعبارة يستطيع أن يصل  
التلميذ الى تأليفها بواسطة الحوار معهم (٢) كتابة التعريف على  
السبورة بالعبارة التي نألفت (٣) تثبيت القاعدة أو التعريف بالأمثلة  
الكثيرة من التلاميذ ومن المدرس على السواء (٤) مناقشة كل تلميذ  
في المثال الذي يورده (٥) تنبيه الأطفال الى الشائع من الخطأ الكلامي  
أو التحريري مما يمكن اصلاحه بالتطبيق على موضوع الدرس مع  
مطالبهم بالتصحيح وبيان علله

هذا وبالجملة يجب على المدرس أن يتبع دروس قواعد اللغة من آن  
الى آن بتمارين تطبيقية في كراسات التلاميذ وأن يصححها بالطريقة  
المشروحة في تصحيح الواجبات التحريرية ( راجع صفحة ١٢٨ )  
والاعراب خيراً ما يستعان به من التمارين على تثبيت القواعد ولا  
سيما اذا عود التلميذ ذكر الأسباب لأن في ذلك تطبيقاً على ما سبق  
تعليمه وبه يكون قد جمع المدرس بين طريقة الاستنباط وطريقة  
التطبيق وانبغ الطريقة الجمعية

ولا يأتي الاعراب بالغرض المقصود منه الا اذا عني القائمون به  
باتباع الطريقة المثلى في تعليمه

فينبغي للمدرس ألا يطالب التلميذ بحفظ الصيغ المعلومة المستعملة  
في اعراب الكلمات قبل أو انها أي قبل أن يدرس ما حوته تلك الصيغ  
من الحقائق النحوية والصرفية التي يأتي لهم ذكرها فيها فلا معنى  
لمطالبة التلميذ مثلاً باعراب كلمة ( هذا ) من ( هذا كتابي ) بالصيغة



المعلومة اعتماداً على أنها اسم وعلى أن المدرس درس لهم الاسم من غير أن يكونوا قد عرفوا كل ما يرد في صيغة إعرابها من نحو كونها مبتدأ أو مبنية على السكون أو في محل رفع بل يجب الانتصار على ما عرفوه خصوصاً بها كأن يعينوا أولاً نوعها على أنها اسم فإذا درست لهم أنواع الاسم طوّلوا بزيادة اسم نوعها ثم إذا درس لهم المبنى والمعرب طوّلوا بتطبيق ما عرفوه عليها ليقنعوا ببنائها وهكذا وليتذكر المدرس أن الأعراب ليس إلا تطبيقاً

وفي تدريس الأعراب في اللغة الإنكليزية ينبغي للمدرس أن يتبع الطريقة عينها فالغرض من الأعراب في اللغتين واحد وقبل أن يشرع التلاميذ في عمل تمرين على الأعراب يجب على المدرس أن يطالبهم بتحليل الجملة التي تشتمل على الكلمات المطلوب إعرابها تحليلاً مجملًا فيطلب منهم بيان المسند والمسند إليه وغير ذلك حتى يفهموا معنى الجملة ويكونوا على بينة من تركيبها عامة فإن هذا يساعدهم على الأعراب الصحيح وليحذر المدرس الاتيان بمجموعة من الكلمات لمطالبة التلاميذ ببيان ما كان منها اسماً وما كان فعلاً ونحو ذلك من غير أن تكون في جمل مفيدة

وقد أجمع علماء التربية على ضرورة تعليم الأطفال تحليل التراكيب قبل قواعد اللغة لأن التحليل يبحث في التراكيب وقواعد اللغة تبحث في الكلمات من حيث الأفراد والتركيب ولما كان البدء بتعليم التراكيب هو الذي ينطبق على الحالة الطبيعية في تعلم الأطفال اللغة لأنهم نشأوا يحاكون التراكيب من غير بحث في الممردات وجب إذن البدء بتحليل التراكيب لمعرفة ما بين أجزائها من الارتباط ثم التدرج

منها الى البحث في الكلمات المفردة أى بتعليم قواعد اللغة ودروس التحليل التى يلزم أن يعرفها الأطفال قبل أن يعرفوا قواعد اللغة يجب أن تكون قاصرة على الأجراء الأصلية للجملة البسيطة وهى المستند والمستند اليه والمتعلقات وينبغى ألا يخطو المدرس خطوة جديدة فى التحليل إلا اذا عرفوا من قواعد اللغة ما يمكنهم من الاتيان بوصف المستند اليه أو المفعول أو بقيد ظرفي للمستند

وطريقة التدريس التى يجب أن يسير عليها المدرس فى تعليم التحليل هى طريقة الاستنباط فيأتى بالأمثلة التى تعين القاعدة أو التعريف ويكتبها على السبورة ويكثر منها حتى يظهر المقصود للتلاميذ ظهوراً يمكنهم من استنباط التعريف أو القاعدة بإرشاده ومساعدته

فاذا تقدموا فى قواعد اللغة شرع فى تعليمهم الروابط توطئة لتعليم الجمل المركبة بأنواعها وأجزائها متبعاً فى ذلك طريقة الاستنباط كما قدمنا

### ✽ دروس الترجمة ✽

لدروس الترجمة من الفوائد التهذيبية والعملية ما لدروس القواعد ودروس الانشاء معاً لأنها تجمع بين الاثنين

ولا يخفى أن في الترجمة تربية للملكة التدقيق في الفكر والعبارة لما تقتضيه من التزام المترجم للمعنى الذى أرادته الكاتب الأصلي وزد على ذلك أنها من أكبر الوسائط بين الناس لتبادل المعارف والأفكار والمخترعات وغير ذلك

ويرمى تدريس الترجمة في المدارس الى غرضين الأول توسيع نطاق معرفة التلاميذ بمتن اللغتين والثانى موازنة قواعد إحدى اللغتين وعباراتها الاصطلاحية بما يقابلها في اللغة الأخرى لتقرير ما بينهما من التماثل أو التباين

فاذا قصد منها زيادة متن اللغة عند التلاميذ وجب على المدرس أن يعد الكلمات التى يرغب أن يجعلها موضوعاً لدرسه ويحسن به أن يجمع الكلمات الخاصة بموضوع واحد على حديثها بمعانيها المقابلة لها في اللغة الأخرى مع الاتيان بها في تراكيب بكل من اللغتين بحيث تكون تلك التراكيب مناسبة لمعارف التلاميذ وبحيث يراعى جعل الأصل المترجم منه انكليزياً ثم عربياً بالتناوب

وان قصد منها موازنة القواعد أو العبارات الاصطلاحية وجب تعيين ما يقصد تعليمه وعلى كل



## حال ينبغي اتباع ما يأتي :

- (١) يجب تعيين الغرض من الدرس مع بيانه في كراسة إعداد الدروس (٢) يجب توضيح المسائل التي يقصد تعليمها توضيحاً وافياً على قدر ما يسمح به استعداد التلاميذ بشرط إيراد الأمثلة الخالية من كل تعقيد (٣) يأتي المدرس بتمارين شفوية مدرجة يكون قد أعدها قبل الدرس حتى تكون الجمل سليمة المعنى دالة على حقائق يقتبس التلميذ من معناها معارف جديدة بقدر ما يستطيع . (٤) يكتب المدرس على السبورة بخط واضح جيد الجملة التي يرغب أن يترجمها التلاميذ شفياً (٥) اذا استلزمت جملة تفسيراً وجب أن يكون تفسيرها بنفس اللغة المكتوبة بها (٦) ينتخب المدرس تلميذاً لترجمة تلك الجملة (٧) ينبغي ألا يتسرع المدرس في رفض جواب التلميذ مجرد كونه ناقصاً أو خطأ بل يجب عليه أن يبين الخطأ ويطلب الآخرين بتصحيحه مع الثناء على كل مجهود حسن (٨) اذا كانت عبارة الترجمة مما يصح أن ينبه اليها التلاميذ أمرهم المدرس بكتابتها في كراسات التقييدات (٩) يكتب المدرس الجملة الثانية على السبورة ويسير في ترجمتها سيره في ترجمة الأولى ثم ينتقل الى الثالثة ثم الى ما بعدها وهكذا حتى ينتهي التمرين (١٠) كلما تحقق المدرس فهم التلاميذ الموضوع الذي علمه أعد تمريناً مطبوعاً على أوراق صغيرة يوزعها عليهم لترجمتها في كراسات الترجمة تطبيقاً على ما درسه وليعلم أن في املاء الجمل على التلاميذ ضياعاً للوقت (١١) يأمر التلاميذ بكتابة التاريخ و ترجمة كل جملة في كراساتهم بكل اعتناء وبخط جيد (١٢) تجب مطالبة التلاميذ بكتابة العربي بأقلام القصب العربية

وكتابة الانكليزي بالأقلام المعدة لكتابته ( ١٣ ) ينبغي أن تكون  
تأارين الترجمة من العربية الى الانكليزية أكثر منها من الانكليزية الى  
العربية ( ١٤ ) يجب أن يشتغل كل تلميذ بنفسه من غير مساعد  
( ١٥ ) اذا انتهى التلاميذ من الترجمة جمع المدرس الكراسات  
لتصحيحها ( راجع تصحيح الواجبات التحريرية من صفحة ١٢٨ )  
( ١٦ ) عند تصحيح الكراسات ينبغي للمدرس أن يتخذ مذكرة  
يدون فيها الأغلاط الفاحشة أو الشائعة ليحذر التلاميذ من الوقوع  
فيها ( راجع أيضاً صفحة ١٣٢ ) ( ١٧ ) اذا دلت ترجمة التلاميذ  
للتمرين على عدم فهم معظمهم الموضوع الذي درس وجب إعادة  
شرح ذلك الموضوع لهم واعطاؤهم تمريناً آخر تطبيقاً عليه ( ١٨ ) يختبر  
المدرس من وقت الى آخر تلاميذه اختباراً تحريراً في ترجمة جمل  
تطبيقاً على ما سبق تدريسه لهم ويحسن أن تكون بينها جمل من التي  
سبقت لهم ترجمتها حتى يكون ذلك باعثاً للتلاميذ على مراجعة  
دروسهم الماضية فترسخ ويأني تعليم الترجمة بفائدة

هذا وليعلم المدرس أن تدريس الترجمة لا يمكن أن  
يكون منتجاً نتيجة ذات قيمة إلا اذا رسم لنفسه في أول السنة  
المدرسية خطة شاملة لجميع الموضوعات التي يرى اختيارها  
بنسبة درجة علم التلاميذ مع الاجتهاد في جعل دروس  
القواعد في اللغتين العربية والانكليزية سائرة في قرن  
وليتذكر أنه انما يطلب منه المقارنة بين اللغتين في

عباراتهم الاصطلاحية وفي قواعدها لا تدريس كل  
منهما على حدة إذ أن هذا يخص مدرس اللغة

### ﴿ دروس الخط ﴾

كثيراً ما يتخذ المدرسون حصة الخط لراحتهم كما يعث  
بها المتعلمون واهمين أن الخط من الموضوعات غير المهمة  
التي لا تستلزم جهداً ونسوا أنه من مواد الدراسة الآلية  
التي تستدعي الممارسة على طريقة منظمة وليس للمدرسين  
عذر في الاستهانة به اكتفاء بالجهد الذي يبذلونه لتحسين  
نتائج التلاميذ في المواد الأخرى ولكنهم لو علموا ما له  
من الفوائد العملية والتهديبية لوجهوا إليه من عنايتهم ما  
يناسب أهميته في التربية العامة

فبممارسة تحسينه يعتاد التلميذ النعمن وندقيق الملاحظة  
وبالمضاهاة بين ما يكتبه والأصل تربى عنده قوة الحكم  
فاذا تربت اعتاد الاذعان للحق عند عجزه عن محاكاة  
الأصل وبذل الجهد في المحاكاة فيعود الصبر ولا يخفى ما  
لهذه الصفات من القيمة العظيمة في التربية العقلية والتربية



الخلقية هذا فضلا عن أنه يوقظ في الأطفال الاحساس  
بالنظافة ويعودهم سرعة النقد وحكم اليد في حركاتها  
وليست ثمة حاجة الى بيان فضل الخط في هذه الحياة  
فما لا نزاع فيه أن القدرة على الكتابة من الأمور التي لا  
يستغنى عنها انسان فاذا أراد شخص أن يكتب بسهولة  
وبحيث لا يسبب لغيره صعوبة عند قراءة خطه لزم أن يتعلم  
الخط. وكلنا يعلم ما للخط الحسن من التأثير في نفس قارئه وما  
له من القيمة في جميع الأشغال خصوصية كانت أو عمومية  
هذا وليعلم المدرس أن خط تلاميذه ربما كان الوسيلة  
الوحيدة عند أهاليهم للحكم على حالة المدرسة وكثيراً ما  
يمكن المفتش الحكم على قيمة العمل في المدرسة بمجرد رؤية  
كراسات التلاميذ فان كانت منظمة وكان الخط فيها  
جيداً حكم بأن عند المدرسين عناية بأعمالهم عامة

ومن علامات جودة الكتابة وضوح الخط وجماله وقدرة

الكاتب على إرسال اليد مع السرعة في الكتابة وهذه

كلها تتوقف على بساطة شكل الحروف

فالوضوح يتوقف على (١) رسم الحرف رسماً لا يجعل

للبس محلاً وعلى (٢) قدره بنسبة غيره طولاً أو اتساعاً  
وغير ذلك وعلى (٣) البعد بينه وبين سابقه ولاحقه

ويتوقف جمال الخط عامة على مراعاة دقائق الكتابة  
أما القدرة على إرسال اليد والسرعة في الكتابة فيأتیان  
بالدربة على شرط مراعاة الجلسة عند الكتابة ووضع  
الورق على المكتبة وإمسالك القلم

ولكى لا يعتاد التلميذ وقت الكتابة جلسة تضر بصحته  
ينبنى أن يعود الجلوس معتدل القامة بحيث يكون جسمه  
عمودياً على نخذه وموازيًا للمكتبة رافعاً رأسه بحيث  
يجعل بين عينيه والورق بعداً لا يقل عن الثلاثين سنتيمتراً  
واضعاً ساعده الأيمن ويده اليسرى على المكتبة من غير  
أن يكون صدره ملاصقاً لها

أما الكراسة فيجب أن توضع على المكتبة جهة اليمين  
بحيث تكون مفتوحة وبحيث تكون حافاتها موازية لحافات  
المكتبة وينبنى أن يكون وضع الدواة جهة اليمين أيضاً  
حتى لا يكون وضعها في غير هذه الجهة سبباً في تغيير وضع

الجسم عند مده اليد بالقلم

وينبغي أن يعود الطفل إمساك القلم باليد اليمنى بين الإبهام والسبابة من جهة والوسطى من الجهة الأخرى بحيث يكون الانحناء قليلا في السبابة والوسطى وكثيرا في الإبهام مع مراعاة ضغط السبابة ضغطا خفيفا على القلم وانزلاق اليد وقت الكتابة متكئة على الخنصر والبنصر لا على الرسغ وإلا كانت الكتابة بطيئة وغير جيدة . هذا ويجب أن تكون جلفة القلم ( ما بين مبراه الى سنه ) بعيدة عن أطراف الأصابع وإلا ازدحمت الحروف وتلوث الأنامل بالمداد وتوسع الخط كذلك . ويجب أن يكون عقب القلم مسدداً الى الكتف الأيمن

وفي درس الخط ككل درس كتابي ينبغي للمدرس ملاحظة سقوط الضوء من جهة يسار التلاميذ ان أمكن وإلا فن فوق

ولتعليم الخط يجب على المدرس الأخذ بالنصائح الآتية

(١) ينبغي أن يعد قبل الحصة كل ما يلزمه أثناء الدرس من نحو

قلم الرصاص اللون والباشير والمسطرة (٢) يكتب المدرس مثالا حسنا



قبل الحصّة على السبورة بشرط تطهيرها على مثال الكراسة (٣) يطلب من التلاميذ إخراج الكراسات والأدوات اللازمة من الأدراج (٤) قبل أن يبدأ التلاميذ في الكتابة يجب على المدرس أن يشرح لهم طريقة كتابة الحروف الواردة في المثال الذي أعده حرفاً حرفاً مبينا أجزائه وطريقة تأليفها (٥) يجب أن يشتغل كل التلاميذ بكتابة نفس المثال في آن واحد (٦) ينبغي للمدرس أن يطالب التلاميذ باستعمال أعينهم وعقولهم قبل الكتابة وأثناءها لا بعدها فقط وليعلم أن العين في درس الخط عملاً أهم من عمل اليد (٧) يحسن بالمدرس في المبدأ أن يكلف الأطفال أن يجلسوا جلسة الكتابة على دفعات بأوامر قصيرة أحسنها ما كان بالنداء العددي لكل وضع كما في تعليم الحركات الرياضية فإذا اعتادوا الجلسة استغنى فيما بعد عن الأوامر (٨) يتخذ المدرس الوسائل اللازمة لجودة المداد ولمنع رداءة الأقلام وسوء استعمال الورق النشاف (٩) يجب على المدرس أن يلاحظ الجلسة وكيفية إمساك القلم ووضع الكراسات على المكتبة طول الحصّة لا في أولها فقط (١٠) ينبغي للمدرس أن يكثر من تدريب المبتدئين على إمساك القلم (١١) إذا ابتدأ الأطفال الكتابة طاف عليهم المدرس لمراقبة تنفيذ أوامره ومحاكاة خطه (١٢) يفضل بعض المدرسين أن يبدأ الأطفال بكتابة السطر الأخير كي يكون المثال دائماً أمام أعينهم ليحاكوه وهذه طريقة حسنة غير أن فيها خوقاً على الكراسات من التلوين إذا لم يعتن التلميذ بتنشيف ما كتب . وقد يكون من العرق الذي تفرزه اليد وقت الكتابة مانع من استعمال هذه الطريقة في بلادنا (١٣) يجب على المدرس أن يصحح على الفور كل خطأ

يقع نظره عليه فان كان الخطأ خاصاً بفرد صححه له في كراسه  
بالمداد الأحمر وان كان عاماً أرشد الجميع الى إصلاحه على السبورة  
مع المبالغة في تصوير الأغلاط (١٤) من علامات نجاح المدرس  
في عمله أن يكون التحسن ظاهراً في كل سطر بنسبة سابقة عند كل  
تلميذ (١٥) اذا وجد من الحروف ما لا يستطيع التلميذ إحسان  
رسمه إلا بالتدريب على كتابته مرات كثيرة حسن أن يكون ذلك  
في كراسات الأعمال اليومية (١٦) لا بأس من استعمال طريقة تحديد  
الحروف بالنقط مع التلاميذ الضعاف ومع المبتدئين (١٧) ينبغي  
للمدرس ألا يعبث بكراسات التلاميذ فلا يشوّها بتصحيحهم ولا  
يطرحها على الأرض وليعلم أنها دليل عمله وأن قائدة محافظته  
عليها تعود عليه كما تعود على التلاميذ (١٨) يذيل المدرس كل درس  
بالدرجة والتاريخ والامضاء بمداد مخالف للمداد الذي يستعمله التلاميذ  
للكتابة في كراساتهم

### ﴿ دروس الجغرافيا ﴾

يجب أن يرمى تعليم الجغرافيا بالمدارس الى غرضين  
تهذيبى وعملى وينبنى العمل على إظهارها بوضوح في كل درس  
والخطأ الشائع في تعليم الجغرافيا بالمدارس قصر دروسها  
على أعمدة من أسماء البلدان والأنهار والخلجان وعلى جداول  
بالمصادرات والواردات وغير ذلك يلقنها المدرس للتلاميذ  
(١٦)

إما من الكتب وإما على المصورات من غير أن ترتبط  
تلك الأسماء والأرقام بما يحملها ذات فائدة تهذيبية صالحة  
لتربية كل القوى العقلية التي من شأن دروس الجغرافيا  
تربيتها أو ذات فائدة عملية تفيد الأطفال في الحياة

ولا يأتي تدريس الجغرافيا بالغرض المقصود منه إلا  
إذا كان المدرس يرمي في كل دروسه إلى إنماء عقول  
الأطفال فلا يجعل معتمده على قوة الحفظ بل يجب أن  
يفسح المجال لغيرها فيرشد المتعلم إلى ملاحظة كل ما يأتي  
في دائرة تجاربه مما هو على سطح الأرض ليكون ذلك  
أساساً في المستقبل للموازنة والقياس المبنيين على مشاهدات  
حقيقية فيتسع المجال للقوة التخيلية لتؤلف الصور المركبة  
التي لم ترها بناء على ما عندها من الصور المفردة التي عهدها  
فترتبط المعلومات بعضها ببعض ربطاً يسهل تعليقها وتذكرها  
عند الحاجة

وعند تدريس الجغرافيا الطبيعية لأجزاء اليابس والماء  
إذا ربط المدرس الأسباب بمسبباتها بقدر ما تسمح به  
عقول المتعلمين تربت عندهم قوة التفكير وتعودوا إذا



رأوا النتائج تتبّع الأسباب قياساً على ما عرفوه  
أما الفائدة العملية من دروس الجغرافيا فتتوافر اذا  
كانت الدروس مفيدة في مادتها بحيث تكسب التلاميذ  
معلومات خاصة بما يهمهم من بقاع الأرض وسكانها بشرط  
أن تكون تلك المعلومات كافية لادراك الحوادث التي تأتينا  
بها الأنباء من وقت الى آخر وتتوافر الفائدة العملية أيضاً  
اذا راعى المدرس ما يحتاج اليه التلاميذ بعد حياتهم المدرسية  
خاصاً بالخاصات الحيوانية والنباتية والمعدنية وفوائد كل منها  
ليروا ضرورة سعى الانسان وراءها أنى كانت ويستنبطون  
ضرورة الصناعة والمعاملات التجارية بين أمم الدنيا وليست  
الدروس التي يقصد بها تفهيم التلاميذ منزلة كل دولة بالنسبة  
الى الدول الأخرى من حيث قوتها البحرية والبحرية ومساحتها  
و ثروتها وغير ذلك بأقل أهمية لهم في الحياة اذ أن هذه  
المعلومات مما تمكنهم من الحكم عند الحاجة بالنتائج بناء  
على ما يرون من الأسباب وما يعلمون من الحقائق  
وفي تدريس الجغرافيا للمبتدئين ينبغي أن يكون  
معتمد المدرس على الحواس بحيث يسير في طرق تعليمه من

الخاص الى العام ومن المعلوم الى المجهول فيعتبر الجهة التي فيها المدرسة دنيا صغيرة يأخذ منها استيضاحاً لدروسه ما استطاع أن يأخذه من تلال لتمثيل الجبال وبرك لتمثيل البحيرات وترع للأنهار وميادين لتمثيل الصحارى والسهول وغير ذلك وإذا انتهز فرصة أيام المطر ووجه نظر التلاميذ الى تجمع مياهه على وجه الأرض تمكن من تمثيل باقى التعاريف من نحو نهر ونهر وبحر ومحيط وبرزخ وجزيرة وشبه جزيرة ورأس وخليج وغير ذلك فإذا انتقل الى الصور والرسم على السبورة نجح فى عمله ويمكن من الانتقال بالأطفال الى تخيل عالم يروه قياساً على ما رأوه وهنا يجدر بالمدرس أن يشرع فى تعليم التلاميذ رسم المساقط فيبتدى برسم المكتب وينتقل منه الى رسم المدرسة ثم الى الشارع الواقعة هى فيه حتى يكون ذلك عوناً له فى المستقبل على تفهيمهم ما يعرض عليهم من الرسوم التى يأتى بهم بها لتمثيل دروسهم فى الجغرافيا طبيعية كانت أو سياسية

وعند تدريس المصطلحات الجغرافية يجب على المدرس أن يتجنب حمل الأطفال على حفظ التعاريف بل يلزمه أن يرشدهم الى تكوينها ويشجعهم على ذلك فإذا كوتوها قبلها منهم ان كانت صحيحة وإلا عدل لهم فيها اذا كان هناك خطأ يضر بسلامة المعنى وليكن

التعديل قليلا بقدر الاستطاعة بحيث اذا صح المعنى بعارة ركيكة  
حسن بالمدرس أن يقبلها من غير أن يعدل فيها لأن هذا يشجع  
التلميذ على التفكير ويبعث فيه حب الابتكار

وقبل إعطاء درس الجغرافيا ينبغي للمدرس إعدادة بالطريقة  
التي تلائم معلومات تلاميذه وعلى كل حال يجب عليه أن يعد كل  
ما يستطيع إعدادة لايضاح درسه من صور شمسية لمدن مثلاً أو لجبال  
أو أنهار أو آثار ومن نماذج للحاصلات نباتية كانت أو معدنية  
ومن صور بحسة للحاصلات الحيوانية ومن كرات جغرافية ومن  
مصورات واضحة من عمل يده لا تشتمل إلا على الأسماء المتضمنة  
تدريس مسمياتها

وقد يعنى كثير من المدرسين وهم ممن تفتخر بهم مدارسهم بأعداد  
أحواض من الصفيح أو الخشب يرسمون عليها بالطين صوراً بارزة  
ممثلة فيها الجبال والأنهار والصحارى وغيرها مما يراد تدريسه تشيلاً  
يقربها من الحقيقة تلوينها بألوان تشابه ألوانها الطبيعية فيتخيل التلاميذ  
ولا سيما اذا كان المدرس ماهراً مؤثراً في الوصف أنهم في البلاد التي  
يسمعون الدرس عنها

ومن وسائل الايضاح العجيبة الفعل والباقية الأثر في نفوس  
الأطفال والتي لا غنى لمدرس الجغرافيا عنها الفانوس السحري  
ومنتار التكبير فهما تعرض صور المناظر الخاصة بالجہات والأشياء  
التي لا يمكن التلاميذ أن يروها رأى العين فيزيد ميلهم الى التحصيل  
وترتبط المعلومات بعضها ببعض فاذا خلقت مرتبطة غير منعزلة كان  
هذا ضماناً لبقائها في الحافظة ولا يصح أن يكون اعداد درس الجغرافيا



قاصراً على المعلومات التي تؤخذ من الكتب الجغرافية بل ينبغي أن يكون فيه شيء مما يكتبه السائحون والكشافون في رحلاتهم على البلاد من حيث الوضع والتكوين والخصائص وغير ذلك وعلى الناس من حيث عاداتهم وآدابهم وتاريخهم وعلاقاتهم بغيرهم من الشعوب فإن هذا هو الذي يجعل درس الجغرافيا مفيداً فائده المنشودة وينقله من طور الحفظ الآلى الى طور أرقى فلا تختص به قوة الحفظ الآلية بل تتناول القوة التخيلية وقوة الاستدلال والتعليل ويتسع المجال للملاحظة وما يدل على نبوغ المدرّس القدرة على الوصف بوضوح وتأثير فاذا استعمل من الألفاظ ما يدعو التلاميذ الى تتبعه اشتغلت التخيلة بتكوين الصور وهذه تكون أقرب الى الحقيقة كلما كان المدرّس أكثر تدقيقاً مع سهولة الوصف وملاءمته لمداركهم ولعلم المدرّس أن هذه القدرة لا تأتيه الاً من متابعة الدرس وكثرة الاطلاع

ويجب على المدرّس أن يتخذ من معرفة الأطفال لجغرافيا بلادهم أساساً يبنى عليه دروس الجغرافيا الأخرى بالموازنة إما بالتشابه وإما بالتباين كلما وجد الى ذلك سبيلاً فبدلاً من أن يكلف التلاميذ حفظ الأعداد الدالة على مساحة البلاد مثلاً أو أطوال الأنهار أو ارتفاع الجبال ينبغي أن يستعمل الموازنة متخذاً ما يعرفه التلاميذ من بلادهم أساساً

ومن المستحسن أن يكون بكل مكتب مصورات للمدرسة وللمدينة وللمديرية وللقطر ويجب أن يتدبّر المدرّس بتقدمة على شكل أسئلة يستحضر بها ما عند التلاميذ من المعارف التي يصح أن يبنى عليها ما يريد توصيله اليهم من المعارف الجديدة ويحسن به أن يجعل معتمده على

ربط المعلومات الجديدة بما يشابهها من معلومات التلاميذ القديمة  
وليعلم أن تدريس الجغرافيا بالتشابه خير منه بالتباين إلا إذا يئس من  
ربط المعلومات المتشابهة بعضها ببعض وأحسن الربط بين حقيقتين  
جغرافيتين وأثبتته في الحافظة ما كانت فيه أحدهما سبباً أو نتيجة  
للأخرى كأن يربط المدرس الجبال والأنهار وكأن يبين ما لشكل  
البلاد ووضعها وطبيعة أرضها من التأثير في حاصلاتها وصناعاتها  
وأخلاق أهلها وتاريخهم

وعند تدريس الجغرافيا السياسية ينبغي للمدرس أن يربطها  
بالجغرافيا الطبيعية فإذا كان المدرس على المدن مثلاً وجب عليه أن  
يتخذ الجغرافيا الطبيعية أساساً لبيان ضرورة تكوين المدن في مواضعها  
فقل أن توجد مدينة في موضعها من غير أن يكون هناك سبب طبيعي  
يدعو إلى وجودها في ذلك الموضع ويجب على المدرس أن يتجنب  
إعطاء التلاميذ أسماء البلاد كأن لا علاقة بينها وأحسن طريقة  
لتدريسها أن تعطى في شكل سياحة من تغر إلى آخر أو في نهر أو  
أكثر من الأنهار أو بالسكك الحديدية

وينبغي للمدرس أن يعطى التلاميذ من آن إلى آخر نماذج يطلعون  
ببيان الأماكن على المصورات بواسطة خطوط الطول وخطوط  
العرض تارة وبحساب المسافات حساباً تقريبياً بمساعدة مقياس  
الرسم المبين على المصورات تارة أخرى

وإذا أتى المدرس في المكتب بمصورات وجب عليه أن يبسطها  
أحياناً على الأرض في وضع ممثل للجهات الأصلية الحقيقية مع تنبيه  
التلاميذ إلى أن المصورات ليست إلا رسماً لجزء من سطح الأرض  
واستعمال الكرات الجغرافية مع المصورات يمنع ما يعاق في أذهان

بعض التلاميذ من الخطأ الناشئ من رؤيتهم رسم الأرض دائماً على مصورات مستوية معلقة فيظنون أن الشمال فوق والجنوب تحت أو أن الأرض غير كروية أو أن لها حافات ولذا يجب على المدرس استعمال الكرات في كل درس على أنها لازمة في درس المزيوغرافية للمساعدة على تفهم التلاميذ خطوط الطول وخطوط العرض والمدارات والليل والنهار والفصول وغير ذلك

وينبغي أن يكون للمدرس قدرة على الرسم على السبورة بسرعة حتى يستطيع أن يرسم المصور أمام التلاميذ جزءاً جزءاً على حسب تدرج الدرس وهم يحاكونه في كراساتهم بالطريقة التي يرشدهم إليها ولا يصح أن يكون الرسم أو الأسماء التي تكتب على السبورة أكثر مما يمكن تدريسه في الحصة وليعلم المدرس أن كفاءته في الرسم تزيد في قيمته من حيث هو مدرس للجغرافيا وتغنيه عن استعمال المصورات المتعددة الألوان المحشوة بالأسماء فهذه لا تهيد في تعلم الجغرافيا للصغار ولكن فائدتها عظيمة للمراجعة

وإذا آانس المدرس من نفسه عدم القدرة على الرسم في الحصة أمام التلاميذ بحسب تدرج الدرس وجب عليه أن يأتي بمصور من عمله شامل غير الشكل العمومي رسم ما يريد تدريسه في الحصة بلون مخالف للون العام للمصور (راجع صفحة ١٠٢) وفي هذه الحالة ينبغي للمدرس أن يعين للتلاميذ وقتاً لقل الرسم في كراساتهم بإرشاده وتحت مراقبته

وعند تدريس حاصلات البلاد وصناعاتها ينبغي للمدرس ألا يهمل ربطها بالجغرافيا الطبيعية لتلك البلاد لما بين الجغرافيا الطبيعية



والحاصلات والصناعة من العلاقة الشديدة  
وإذا أعطى المدرس درساً على تجارة البلاد وجب عليه أن  
يهم بطرق نقلها براً وبحراً ولا يقتصر على إعطاء التلاميذ أعمدة  
بأسماء الأصناف ومقاديرها وقيمة كل منها لأن هذا فضلاً عما فيه  
من تكليفهم ما لا يطيقون يذهب برغبتهم في التحصيل وينفرهم  
من التعلم

وليس هناك شيء يساعد التلاميذ على تذكر المساحات والأبعاد  
والارتفاعات وقيم الحاصلات ومقادير التجارة الصادرة والواردة  
في القطر الواحد أو في الأقطار المتعددة أكثر من بيانها بخطوط أو  
أشكال تختلف أقدارها بنسبة اختلاف أقدار الأشياء الممثلة

هذا وينبغي للمدرس ألا يستعمل كتب الجغرافيا وقت التدريس  
فالمقصود من إعطائها للتلاميذ المراجعة وقت المذاكرة بمساعدة  
المصورات ويجب على المدرس أن يبين لهم ضرورة استعمال المصورات  
وقت مذاكرة الدروس

### ﴿ دروس التاريخ ﴾

لا يستطيع أحد أن ينكر ما لدراسة التاريخ من الفضل  
العظيم على المشتغلين بتحصيله فزيادة على ما يستفيدونه منه  
على أنه فرع من فروع الدراسة التي من شأنها أن تزيد في  
معلوماتهم يجدون في دراسته لذة وانشراحاً ينشآن من  
أمور عدة .

منها الاطلاع على تراجم مشاهير الرجال وعلى حياتهم  
المجيدة وما أتوه فيها من أعمال الشجاعة والإقدام ومن  
الثروات الجليلة لبلادهم فتربي عندهم ملكة الملاحظة والنقد  
وتتبعها بلا ريب قوة الحكم فيفرقون بين الفث والتمين  
ويعتقون الرذيلة ويحاربونها ويعجبون بالفضيلة ويجعلونها  
شعارهم اقتداء بمن أعجبوا بأعمالهم من أبطال الأمم وبذلك  
ينشأون على حب الوطن وعلى بذل كل نفيس في سبيل  
نفعه ويزداد هذا الحب عندهم كلما رأوا ما يدل على عظمة  
أسلافهم مما يقرءون أو يسمعون أو مما يشاهدون في دور آثار  
بلادهم من الآثار النافعة

ومنها اقتفاء أثر تدرج الأمم في أدوارها من تقدم أو تأخر  
فتارة ينسبون ارتفاع أمة من الأمم إلى أسبابه وطوراً  
يستنبطون ما يؤول إليه أمر أمة أخرى مما يرونه مثلاً من  
بوادر الانخفاض فتربي عندهم قوة الاستدلال والتعليل  
باعتیاد تتبع الأسباب إذا رأوا النتائج وبالعكس. ولما كان  
من الأمور الطبيعية الثابتة أن أعمال السلف معرضة دائماً  
لنقد الخلف كان في دراسة أحوال البشر الماضية أحسن عظة

لأعقابهم من بعدهم فقد قال الله تعالى في كتابه الكريم  
« وكلاً نقص عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك وجاءك  
في هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين » وقال تعالى « ولقد  
جاءهم من الأنباء ما فيه مزدجر حكمة بالغة فما تغني النذر »  
وقال ابن الأثير ما معناه إن كثيراً من الناس يزدرون علم  
التاريخ واهمين أنه مجرد قصص وأخبار وأسماء وجهلوا ما  
حواه من الفوائد الأدبية والدينية . وقال أحد فلاسفة اليونان  
إن في تعليم التاريخ تعليماً للفلسفة بالأمثلة

ومنها الإلمام بأنباء الوقائع وأشهر الحوادث التي تحرك  
من عواطفهم وتثير من جأشهم وتنبيه من التفاتهم فيتسع  
نطاق تخيلهم ويزداد ميلهم إلى دراسة التاريخ التي تزيد  
من تجاربهم إذا ساروا في آثار من كان قباهم كأنهم قد  
عمرُوا من أول الخليقة

ومنها الإحاطة بأزمان وقوع أشهر الحوادث التي لها  
شأن عظيم مؤثر في تاريخ الأمم من نحو انقلاب في نظام  
الحكومات أو اختراع علمي أو تكشيف جغرافي  
فتنمو قوة الحفظ والذكر بربط هذه الحقائق بأزمان



وقوعها ولا ريب أن لمعرفة مثل هذه الحقائق قيمة في ذاتها  
إذا تقرر هذا وجب على المدرس أن يرمى في تعليم  
التاريخ الى ما يأتي :

(١) اعطاء المعلومات التاريخية للتلاميذ بحيث يمكنهم من أداء  
واجباتهم على أنهم وطنيون يتبعون المثل والروية (٢) نحرى الحقائق  
في وصف أبطال التاريخ وجعل كل في المرتبة التي يستحقها (٣) جعل  
أحوال الشعوب التي يبحث في تاريخها أساساً لدراسة التاريخ وينبغي  
ألا يقتصر على الوقائع (٤) تعويد التلاميذ حدة الملاحظة فيما يختص  
بالحالة التي هم عليها سياسياً واجتماعياً والبحث معهم في الحوادث المهمة  
(٥) جعل الدروس التاريخية دائرة حول حب الوطن والعظة بأعمال  
السلف (٦) جعل الحد الفاصل بين الغث والthin واضحاً وهذا من  
أشرف الأغراض التي يجب أن يرمى اليها المدرس (٧) تخرج تلاميذ  
محبولة نفوسهم على حب الحرية والاستقلال والشعور بالواجب  
والاتصاف بكرم الأخلاق والاعجاب بالشجاعة وبالمروءة وبالظفر  
بحق والافتخار بالسلف واتباع الكريم من أخلاقهم والشريف من  
أعمالهم وبالجملة الحرص على قادة الوطن

وفي تدريس التاريخ ينبغي أن يكون للمدرس قدرة على الوصف  
بعبارة سهلة وبصوت تمثيلي مؤثر يبعثان في التلميذ ميلاً الى تتبعه في  
تصوير الحقائق وتقدير أخلاق الرجال وليست حاجته الى المهاراة في  
الايضاح بالرسم وبالمقارنة بالتشابه أو النباين باقل أهمية من ذلك  
وفوق هذا وذلك ينبغي أن يعنى المدرس باختيار مادة الدرس مناسبة

للرمن في مقدارها ولأفهام المتعلمين في معناها بحيث لا تحمل قوة الحفظ ما ليس في طاقتها

وتسهيلا على التلاميذ في تحصيل التاريخ ينبغي للمدرس أن يربطه بالجغرافيا لما بينهما من العلاقة الشديدة فقد قال أحد علماء التاريخ في العلاقة بين الجغرافيا الطبيعية لبلاد وتاريخها « أعطني الأوصاف الطبيعية لبلد أعطك تاريخه »

وحقيقة قد يكون الوضع الطبيعي لبلاد واقياً لها من إغارة الأجانب عليها اذا كانت في وسط البحر أو كانت محاطة بحيال وربما كانت عزلتها سبباً في حفظ أخلاق أهلها من التغير واذا كان الوصول إليها سهلاً كانت عرضة للتأثر بغيرها من البلاد

وكثيراً ما يكون للمناخ وطبيعة الأرض دخل عظيم في نشاط السكان وقدرتهم على الاستعمار وفي مهنتهم وصناعاتهم وراثتهم وتبع ذلك مدينتهم وعلاقاتهم بالأمم الأخرى

ولطرق المواصلات الطبيعية خارجية كانت أو داخلية تأثير في التجارة وبالضرورة في المدنية فالأنهار مثلاً من أكبر عوامل التمدين والبحار أنفع منها في ذلك فمن المسير علينا أن نعدد ما للنيل مثلاً والبحر الأبيض المتوسط والبحر الأحمر على مصر من الفوائد

ولما كان لكل جنس من الأجناس البشرية مميزات يعلم منها مقدار ما لأهله من الاستعداد العقلي والأدبي والجنائي كان لمعرفة توزيع الأجناس البشرية في أقطار الأرض قائمة في دراسة التاريخ

وتختلف طرق تدريس التاريخ باختلاف سن التلاميذ وقد قسمهم علماء التربية بالنسبة إلى سنهم إلى ثلاث مراتب وخصوا كل مرتبة

بما يناسب مدارك أفرادها من مادة التاريخ  
وفي كل الأحوال ينبغي ألا يعطى للتلاميذ عند تدريس تاريخ  
أى قطر إلا معلومات عامة قبل البدء فى التفاصيل اذ لا يمكن  
البحث فى التفاصيل إلا من العموميات كما أننا لو علمنا التلاميذ  
العموميات سهل عليهم تقدير التفاصيل حق قدرها

ولما كانت نفوس الأحداث تميل الى الأفاصيل وتعجب  
بالشجاعة والمروءة وحب الانتصار وجب أن تتضمن موضوعات  
المرتبة الأولى من دراسة التاريخ الحكايات والقصص التاريخية  
الخاصة ببلادهم وتراجم بعض مشاهير الرجال الذين نفخوا الأمة  
بأعمالهم مع شرح بعض الوقائع الحربية التى كانت سبباً فى رفعة  
بلادهم وذكر شىء من مميزات العصر الذى وجد فيه أولئك الأبطال  
هذا ويجب أن تولد هذه الدروس عند الأطفال السرور والانشراح  
كما أنه يجب أن تلقى عليهم بطريقة تحمل النوة المتخيلة على تركيب  
كثير من الصور التى تقتضيها تلك الموضوعات وتحمل قوة التعليل  
والاستدلال على الموازنة بين العصر الغابر والعصر الحاضر وتدفعها  
الى استنباط النتائج بظهور الأسباب وذلك لا يمكن بلوغه الا اذا  
كانت الدروس مرتبطة بعضها ببعض ارتباطاً جلياً

فمضى حصل التلاميذ معلومات عامة على تاريخ بلادهم بحيث لا تختلط  
عليهم العصور بعضها ببعض درست لهم بعد ذلك سلسلة دروس تفصيلية  
لما أجمل فى درس المرتبة الأولى بحيث يختار المدرس من حين الى  
حين مسائل خاصة بالاجتماع أو السياسة أو الدين ويتحدث فيها  
مع الأطفال بقدر ما تسمح به مداركهم حتى يمدوا البحث فى هذه



المسائل تدريجيا وكذلك تدرس لهم تراجم بعض الرجال كما تقدم في المرتبة الأولى مع بسطة واستقصاء لدقائق أعمالهم وللظروف التاريخية التي كانت سببا في وصول الحالة العمومية لبلادهم الى ما هي عليه وبهذا التوسع يؤول تاريخ الأفراد الى تاريخ الأمة التي أبرزتهم

هذا ولا بد من ضبط أزمان وقوع الحوادث بأرقام السنين التي حصلت فيها لأن هذا كما يقول بعضهم العين اليمنى للتاريخ. وضرورة ضبط هذه الأزمان لعلم التاريخ لا تقل في أهميتها عن ضرورة جدول الضرب لعلم الحساب وتحفظ أرقام السنين بالتكرير وبالتحايل بشرط ربطها بالحوادث وربط الحوادث بها. فاذا اعتاد التلاميذ ذلك تربت عندهم ملكة ربط الحقائق التاريخية بعضها ببعض مرتبة بحسب تاريخ حصولها وبذلك يتأهبون لتلقى دروس عامة في الموضوعات المهمة التي ترتب عليها انقلاب في حالة الأمة كالدروس التي تبحث في تقدم التجارة والصناعة وفي ترقى العلوم والفنون وفي أسباب الحركات الدينية وتغيير شكل الحكومات والحالة الاجتماعية ومع ذلك يلزم ألا يكون هذا البحث في هذه الموضوعات إلا بقدر ما يستطيع التلاميذ ادراكه باستخدام المعلومات التاريخية التي حصلوها لاستنباط ما يمكنهم استنباطه بإرشاد المدرس

هذا ولما كانت مدة الدراسة قصيرة لا تسمح بدراسة التاريخ في جميع العصور بطريقة مطولة وجب أن ينحصر لدروس المرتبة الثالثة عصر معين من العصور التي يكون لتاريخها تأثير ظاهر في حالة بلادنا العلمية والتجارية والاجتماعية ويجب على المدرس أن يرمى في بحثه الى ما يبعث في التلاميذ حب الاطلاع وكشف الحقائق ومتابعة دراسة التاريخ بعد انقضاء دور الدراسة

## ﴿ دروس الحساب ﴾

إن لعلم الحساب في المدارس الابتدائية من القيمة ما للعلوم الرياضية جميعها في غيرها من المدارس لانه يجمع بين فوائدها العملية والتهديبية من حيث تربية كثير من القوى العقلية غير أنه مع الأسف لم تكن نتائج تلاميذ المدارس الابتدائية في هذا العلم مما يوجب الرضا ولا غرابة مادام المدرسون باقين على تعليمه بالطرق الآلية وبتحفيظ القواعد من غير أن يفسح مجالاً لكاء التلاميذ فليست فائدة تعليم الحساب في المدارس الابتدائية قاصرة على إحاطة التلميذ بالقواعد وإجراء العمليات الحسابية تبعاً للرسم معين وتطبيق تلك القواعد بقصد الحصول على نتائج مضبوطة ويجب على المدرس أن يرمي مع هذا إلى التربية العقلية فكما أنه لا يستغنى إنسان عن المعلومات الحسابية في أعماله الدنيوية لتنظيم إرادته ونفقته وضبط المعاملات في البيع والشراء وقياس الأبعاد والمسافات واستخراج المساحات وتقدير الأوزان والمكاييل والعلم بشئ من الأعمال التجارية

وأعمال المصارف كذلك لا غنى للتلميذ عنه في توسيع مداركه فهو أهم علم يُنتج من وراء تعليمه بالمدارس الحصول على فوائد عقلية تساعد على تحصيل غيره للأسباب الآتية (١) أنه يربي القوة الحافظة وينمّيها بحفظ القوانين والجداول الحسابية

(٢) ينمي قوة الذكر لما يستلزمه التطبيق الحسابي من تذكر الجداول والقوانين المحفوظة والوضع الخاص بكل عملية من العمليات المثلة للقواعد المختلفة (٣) يقوّي ملكة الانتباه عند التاميد وملكة حصر الفكر في العمل وخصوصاً الحساب العقلي لأنه يقتضي السرعة ومواصلة الفكر.

(٤) يضبط القوة التخيلية لما يقتضيه من التزام تقييد الإدراك والتدقيق في الفكر

(٥) يربي قوة الاستدلال بتتبع الأسباب لأنه إذا درس طبقاً لأصول التدريس استلزم تنظيم الأفكار والأمثلة والعمليات بطريقة مدرجة تدريجاً منطقياً إذا تقرر ذلك وجب أن يرمى المدرس في تعليم الحساب

(١٧)



الى كل من الغرضين العملي والتهذيبي حتى تأتي دروسه  
بالغرض المقصود من تعليمها في المدارس

فاذا جعل المدرس همه الأول تعويد التلاميذ السرعة  
في العمل وضبط النتائج واستخدام ذكائهم في فهم المعاني  
الحقيقية لما يلقيه عليهم من الأسئلة وفي البحث عن أحسن  
الطرق الموصلة الى الأجوبة جمع بين الفائدتين وضمن  
لنفسه النجاح في تدريسه

هذا وينبغي ألا تغفل ما للحساب من الفوائد العظيمة  
القيمة في التربية الخلقية . قال ابن خلدون في مقدمته :  
« ومن أحسن التعليم الابتداء بالقواعد الحسابية لأنها  
معارف متضحة وبراهين منتظمة فينشأ عنها في الغالب  
عقل مضى دُرِّبَ على الصواب وقد يقال من أخذ نفسه  
بتعليم الحساب أول مرة يغلب عليه الصدق لما في الحساب  
من صحة المعاني ومناقشة النفس فيصير ذلك خلقاً ويتعود  
الصدق ويلزمه مذهباً » وزيادة على ذلك أن الحساب  
يمكن الانسان من التسلط على الإرادة والتغلب عليها  
ويربي عنده سداد الرأي متى اعتاد إنتاج النتائج الحققة

ولما كان من المتعذر علينا البحث في هذا المختصر فيما  
يجب اتباعه في تعاليم كل قاعدة من قواعد الحساب رأينا  
أن تقتصر على ذكر ما يكفي من الأصول العامة لإرشاد  
المدرس إلى ما يضمن نجاحه في تدريس هذا العلم

والحساب إما صناعة وإما علم وكل مبتدئ في صناعة  
لا بد له أولاً من المثال فإذا عمله وكرره ألفه واعتاد العمل  
على طريقة معينة بوضع معين يكونان فيما بعد عوناً له  
على ضبط العمل والتدقيق فيه وحينئذ ينبغي للمدرس أن  
يكثر من الأمثلة وأن ينوعها حتى يفهم التلاميذ القاعدة  
ويأتوا في النهاية بنتائج عديدة مضبوطة

وليعلم المدرس أن الحساب علم يستلزم تكوين عادات التفكير  
الحقيقي فكل رجم بالغيب في الأجوبة يعوق تكوين الملكات العقلية  
وإذن يجب عليه أن يؤسس القواعد بعضها على بعض وأن يربط  
كل قاعدة بغيرها بحسب ما بينهما من العلاقات فلا يعطى الجمع  
والطرح إلا مؤسسين على كتابة الأعداد ولا يدرس الضرب والقسمة  
إلا مؤسسين على الجمع والطرح ولا الكسور الاعتيادية إلا مقارنة  
بالأعداد الصحيحة ولا الكسور العشرية إلا إذا قابل بينها وبين  
الكسور الاعتيادية والأعداد الصحيحة

ولما كانت أصول كل صناعة تستلزم الابتداء بالسهل وجب على

المدرّس أن يسير في تعليم تلاميذه الحساب على طريقة مدرّجة تدريجياً عقلياً بحيث يشعر الطفل بالتقدم فيتدبّر المدرّس باعطاء التلاميذ تمارين يطالبهم بحلها بالحساب العقلي بشرط أن يكون موضوعها الأحوال الدادية التي يألّفها الأطفال وبشرط أن تكون كثيرة تمكن التلميذ من إعمال عقله في التفكير لاستنباط القاعدة ثم الاتيان بأهثلة تشابه الأمثلة الى استنبطت منها تلك القاعدة

وإذا تذكر المدرّس القاعدة الأولى من قواعد المعلم الأساسية وهي سير التعليم من المحسوس الى المعقول رأى ضرورة الأخذ بوسائل الإيضاح في الحساب فلا يعلم الأطفال مثلاً الأعداد إلا بميزة اعدم قدرتهم على ادراكها مبهمه ولا يعلم الجمع أو الترح أو الضرب أو القسمة أو الكسور إلا بالأعداد المميزة كذلك ولا المعاييس أو المكاييل أو الموازين إلا بمثلاتها الحقيقية

ويجب أن تكون التمارين المختارة للتطبيق واسطة لتنمية ملكات التدقيق والنظافة والتنظيم ووضوح العبارة

وينبغي للمدرّس أن يقسم وقت التلاميذ بين تطبيق على القاعدة بأهثلة عملية مخضة أعزادها بمزج ومنتبقة الى الواضع وبين مناقشة تلك القاعدة بمسائل تستدعي مجهوداً عقلياً مناسباً لدرجة مداركهم فان هذا يساعد على إنماء قوة الاستدلال والعامل

ويجب أن يعتنى بتوضيح المسائل الحسابية بحيث تعمل على السبورة أمام التلاميذ وبمساعدههم بطريقة الباء التدرجى قبل تكليفهم حفظها عن ظهر قلب حتى يمكنهم استخراجها اذا سوها وتسهيلاً لتدريب التلاميذ على السرعة في العمل ينبغي تخفيفهم



غير الجداول خواص بعض الأعداد مع إيقافهم على بعض الطرق الحسابية المختصرة لعمل العمليات الطويلة

وبالجملة يجب على المدرّس أن يجتهد في البحث عن الطرق التي تجعل تعب تلاميذه أقل ما يمكن عند حل المسائل والتّمارين وأن يأتى بالقواعد الحسابية في عبارات سهلة واضحة المعنى وأن يجعل شرحه لفظياً كان أو تصويرياً وافياً بالغرض ومناسباً لحال تلاميذه وينبغي أن يراعى في إعداد التمارين أن يكون من بينها شى خاص بقواعد سبق تدريسها

وأحسن طرق التدريس التي تستعمل في تعليم الحساب طريقة الاستقراء فيبتدى المدرّس درسه بمثال على القاعدة من الأمثلة التي يكون لها ارتباط بأحوال التلاميذ العادية ويشغل بحله على السبورة بالطريقة التي تستلزمها القاعدة المرغوب تدريسها بشرط توضيح كل جزء من أجزاء العملية مع ذكر سببه ثم يأتى بأمثلة أخرى مدرجة في الصعوبة ويلقى من الأسئلة ما يوصله الى حلها على السبورة ويكثر من الأمثلة حتى اذا ما تأكد من إدراك التلاميذ إياها استنبط القاعدة وطالبهم باعطاء أمثلة غيرها كثيرة متنوعة

وقبل أن يبدأ التلاميذ بحل تمارين الكتاب أو التمارين التي يكون المدرّس أعدها على السبورة أو في أوراق مطبوعة ينبغي له أن يلقى عليهم من المسائل السهلة ما يمكنهم حله بالحساب العقلي وبعد ذلك ينتقل بهم الى حل التمارين في كراساتهم ويطوف عليهم لمراقبتهم والوقوف على أعمالهم

وينبغي للمدرّس أن يجتهد في منع التلاميذ من محاولة العشى بأن

يجعل الرقمين (١) و (٢) دليلاً على كل تلميذين متجاورين مبتدئاً من جهة اليمين في كل صف من صفوف التلاميذ ثم يخص القسم الذي دليله رقم (١) بحل المسائل الفردية في التمارين والقسم الذي دليله رقم (٢) بالمسائل الزوجية ومتى انتهى الجميع من العمل على هذا المنوال عكس الترتيب فيصير الفردى زوجياً والزوجى فردياً وإذا لاحظ المدرس خطأ عاماً أثناء طوافه وجب عليه تصحيحه على السبورة مع الإيضاح بما يناسب حال التلاميذ بشرط أن يوقعوا عملهم وينصتوا

وإذا كان من بين المسائل المطلوب حلها مسألة صعبة ينبغي للمدرس أن يطلب من أحد التلاميذ شرح رأسها وبيان المعلوم منها والمطلوب بعبارات من عنده أو إذا تعسر على التلاميذ فهم رأس المسألة وجب عليه أن يوضحها لهم بالرسم والآ غير رأسها ، تقريباً لها من مداركهم وقبل البدء في حل المسألة يحسن بالمدرس أن يعين لها وقتاً وفي نهايته يوقف التلاميذ عن العمل حتى لا يمتادوا التباطؤ ثم يطلب أحدهم بذكر الجواب فإذا كان صحيحاً طلب من الذين يطابقونه أن يقفوا فيمر على التلاميذ جميعاً بسرعة ويضع علامة على كل كراسة بقلم الرصاص الملون تدل على الخطأ أو على الصواب على حسب ما يجد الجواب وبعد ذلك يحصى عدد من أصابوا وعدد من أخطأوا ليكون على بينة من مقدار نجاحه في عمله. ثم يطلب تلميذاً من أخطأوا بعمل المسألة على السبورة بإرشاده ينبا ينبيه الآخرون فإذا انتهى منها أمر التلاميذ بالبدء في حل المسألة التالية وطاف عليهم أثناء العمل لمراقبة سيرهم فيه والوقوف على مقدرة كل منهم واستعداده للشغل

وسرعته فيه مع حث الجميع على العناية بالأرقام من حيث رسمها وأبعاد بعضها عن بعض وفي نهاية الوقت المخصص للمسألة يأمر بإيقاف العمل ويسلك الطريقة التي سلكها في المسألة الأولى وقبل نهاية الحصة يضع دقائق ينبغي للمدرس أن يقدر لكل تلميذ درجة على حسب عمله في الحصة ويقيدها في دفتر المكتب وينبغي أن يختبر تلاميذه اختباراً تحريرياً مرة كل شهر في جميع ما سبق تدريسه لهم من أول السنة المكتبية حتى يكونوا على ذكر من كل الدروس

### ﴿ دروس الهندسة ﴾

يقول ابن خلدون في مقدمته : « اعلم أن الهندسة تفيد صاحبها إضاءة في عقله واستقامة في فكره لأن براهينها كلها بينة الانتظام جلية الترتيب لا يكاد الغلط يدخل أقيستها لترتيبها وانتظامها فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ وينشأ لصاحبها عقل على ذلك المهيمن وقد زعموا أنه كان مكتوباً على باب أفلاطون ( من لم يكن مهندساً فلا يدخلن منزلنا ) وكان شيوخنا رحمهم الله يقولون ممارسة علم الهندسة للفكر بمثابة الصابون للشوب الذي يفصل منه الأقدار وينقيه من الاوضار والأدران وإنما ذلك لما



أشرنا اليه من ترتيبه وانتظامه »

ومن هذا القول يتضح ما للهندسة من القيمة في التربية العقلية فهي تربي قوة ادراك الكلي وتبني قوة التخيل لما تستلزمه من إنشاء الأشكال وكذلك تضبطها لأنها تزيد صاحبها ثقة بالحقائق وزد على ذلك كله أن فيها تدريباً لقوة التعليل لما تقتضيه من البرهنة وأن فيها تحسيناً للذوق لأنها تبتث على التفنن فتنشئ التلميذ على الابتكار

واللهندسة من الفوائد العملية ما يجعل تدريسها لازماً بالمدارس الابتدائية فلا غنى لكل محترف صنعة عن معرفة القواعد الهندسية التي تكسبهم حذقاً في عملهم وتفتناً فيه فالنجار والخرائط والزجاج والصفائح والحداد وصانع البراميل والبناء والجصاص والنحات والخائض والفلاح كلهم في حاجة الى معرفة تقدير الأبعاد والمساحات والأحجام حتى يتقنوا عملهم من أول وهلة من غير أن يلجأوا الى التحسيس المضيع للزمن

إذا تقرر ذلك وجب أن تكون دروس الهندسة في

المدارس الابتدائية قاصرة على خواص الأطوال والسطوح والأحجام مع قياسها وتطبيقها على الأحوال المعيشية حتى ينتفع بها التلميذ في الخارج زيادة على ما لها من النفع في تحصيل بعض العلوم كالجغرافيا والرسم وما لها كذلك من الفوائد في تثقيف العقل

ولما كان من القواعد المقررة وجوب سير التدريس من المحسوس الى المعقول وجب أن يكون بالمدرسة نماذج من الخشب أو الصفيح لجميع الأجسام الهندسية المنتظمة كالمكعب ومتوازي المستطيلات والمنشور القائم والمخروط والأسطوانة والهرم والكرة وأن يطالب التلاميذ بصنع كل ما يمكن صنعه منها من الورق المقوى كلما تلقوا على المدرس درساً خاصاً بذلك الجسم هذا وينبغي أن تكون بالمدرسة آلات القياس والرسم كالمسطرة المقسمة عليها أجزاء المتر وكالفرجار (البرجل) والمنقلة وكالمثاقنات الخشبية ويطلب من التلاميذ رسم كل الأشكال مع مراعاة التدقيق في العمل والنظافة

ومن أمثل الطرق المستعملة في تدريس الهندسة طريقة الاستنباط فيعرض المدرس الجسم أو الرسم أو كليهما على التلاميذ ثم يشركهم معه في الملاحظة ويستطلع رأيهم في خواص ذلك الجسم بشرط السير من المعلوم الى المجهول ويناقشهم فيها الى أن يستنبط القاعدة المطلوبة أو القانون المراد وبعد ذلك يشرع في التطبيق بمسائل عملية منطبقة على الحقيقة وملائمة لاحتياجات المعيشة وفي هذه الطريقة تحريك لشغف التلاميذ بالبحث عن الحقائق

## ﴿ دروس الرسم ﴾

من أحسن الوسائل التي تساعد المدرس على إيصال معلوماته الى التلاميذ الرسم وقيمته له لا تقل في أهميتها عن قيمة قدرته على الخطابة والإنشاء والوصف لانه أكدها ضماناً لنجاحه في التدريس وهو أحسن واسطة لتمثيل الشيء أمام ذهن السامع اذا غاب ذلك الشيء أو كان مما لا يستطيع النظر الإحاطة به بسبب اتساعه وقد يكون مركباً من أجزاء عدة يتعذر ادراكها لتداخل بعضها في بعض إلا اذا رسم كل جزء على حدة ولقد صدق من قل ان الرسم هو اللغة المشتركة بين جميع الناس على اختلاف لغاتهم ولذلك كانت حاجة كل انسان اليه عظيمة وحاجة الصانع اليه أعظم فهو أبلغ وسيلة لنشر المخترعات في جميع أنحاء العالم من غير الاضطرار الى اللغات

وليس الغرض من تعليم التلاميذ الرسم أن نهيشهم لأن يكونوا رسامين بل الغاية أن يجنى المتعلمون من تعلمه فوائد ذات قيمة عظيمة في التربية العقلية وفي التربية الخلقية لانه



(١) يربي ملكتي الانتباه والملاحظة ويدعو الى  
الإيمان في أشياء الطبيعة فتزيد المعلومات مقداراً وضبطاً  
(٢) تنمي قوة الحفظ وقوة الذكر لما بين الشيء المرسوم  
ورسمه من التشابه العظيم الذي يساعد على بقاء الصور العقلية  
وقد قال بعضهم ان الاشتغال برسم الشيء ساعة خير من  
مجرد النظر اليه عشر ساعات

(٣) يقوى القوى التخيلية لأن المتعلم قل أن يقتصر على  
محاكاة المثال بل كثيراً ما تشغل مخيلته بتوسيع الرسم الذي  
يبشر عمله ويحويله الى شيء آخر يرشده اليه ذوقه وقوة  
تخيله وبذلك تحول قابلية الاختراع عنده الى اختراع فعلي  
(٤) ومن المقارنة المستمرة بين الشيء ومثاله أو بين

المثال والرسم تربي عند التلميذ قوة الحكم  
ومما يزيد في قيمة الرسم أن كل هذه الفوائد تأتي  
بمجهود أقل من المجهود الذي تستلزمه المواد التي من شأنها  
إنماء القوى العقلية المذكورة كالحساب والعلوم الطبيعية  
فيكون لذلك رياضة حقيقية للتلميذ أثناء اليوم المدرسي لأنه  
يقلل من عناء الفكر الذي تقتضيه العلوم العقلية

هذا والرسم فوق ذلك في التربية الخلقية فائدة لا يصح أن تغفلها وهي تكوين عادات النظافة والنظام عند التلميذ وتربية ذوقه في التنسيق وإنماء فضيلة الصدق عنده لما يستلزمه الرسم من إجهاد النفس في محاكاة الأصل ويتبع ذلك إدراك الحقائق ولا يخفى ما لكل هذه العادات من القيمة في التربية الخلقية

ولرسم وعلى الخصوص النظرى صعوبات لا تزول إلا بالتعليم الجيد على السبورة وفي الكراسات فينبغي للمدرس أن يعود التلاميذ الملاحظة المدققة لا بمجرد توجيه أنظارهم إلى الجسم أو المثال بل بمفاوضتهم الحديث ومحاورتهم بالأسئلة فيما يريد توجيه نظرهم إليه من النقط أو الخطوط أو النسب المهمة مع العناية بمرونة العضلات التي تحمل أيديهم خفيفة الحركة حتى تعتاد رسم الخطوط مستقيمة كانت أو منحنية قصيرة كانت أو طويلة بسهولة وضبط وكل هذه لا تأتي إلا بالتعليم الجيد البطيء الذي يستلزم من المدرس التأني والصبر

ولتعليم الرسم بالطريقة التي تأتي من ورائها الفوائد

المقصودة من تعليمه بالمدارس يجب ملاحظة ما يأتي :

أولاً - ينبغي أن تكون أدوات الرسم من ورق وأقلام ومساحات من النوع الجيد وينبغي التحفظ عليها لتكون في حالة جيدة صالحة للاستعمال في كل آن

ثانياً - ينبغي أن يجلس التلاميذ جلسة الكتابة المشروحة في درس الخط

ثالثاً - يقبض على القلم باليد اليمنى على بعد من الجزء المبرى بشرط أن تكون الأصابع ممدودة والابهام متجهماً الى أعلى والرسم خالفاً في حركته حتى تتمكن اليد من رسم خط طويل متواصل عند الحاجة

رابعاً - تختص اليد اليسرى بتنظيم وضع الورقة أو كراسة الرسم على المكتبة وبقائها في الوضع المراد

خامساً - يبدأ المدرس برسم الخطوط الانشائية على السبورة وهذه الخطوط ضرورية جداً للمبتدئين ومتى تقدموا يستعاض عنها بنقط . وأهم الخطوط الانشائية خط الوسط في الأشكال ذات الأجزاء المتماثلة وهو أول ما ينبغي رسمه بالطول المناسب للرسم المطلوب ثم يقسم الى قسمين أو ثلاثة أو أربعة على حسب الحاجة وترسم أحياناً خطوط عمودية عليه من تلك النقط لتعيين النقط المهمة في الشكل سادساً - يرسم التلاميذ في كراساتهم جزءاً جزءاً ما يرسمه المدرس على السبورة بشرط أن تكون الخطوط دقيقة ورقية ولذلك ينبغي أن يكون سن القلم رقيقاً جداً

سابعاً - ينبغي أن يمرن التلاميذ على إيجاد الخطوط الانشائية بأنفسهم



ثامناً - لا أس من استعمال سن القلم مع إبهام اليد اليسرى في تقدير الأبعاد

تاسعاً - لا يصح أن تكون الخطوط وعلى الخصوص الانشائية ممتدة يصعب عموماً

عاشر - ينبغي تعويد التلاميذ استعمال المساحة في اتجاه واحد حتى لا يتثنى الورق تحتها عند المسح

حادى عشر - يجب تعويد التلاميذ رسم الخطوط الطويلة بحجرة واحدة غير متقطعة وذلك بتعيين نقط معينة في الاتجاه المراد ثم إمرار اليد بالقلم أولاً وسنه مرفوع عن الورق وبعد التحقق من صحة الاتجاه يرسم الخط

ثانى عشر - لما كان من الممكن تقسيم جبل أشكال الرسم الى قسمين متساويين فى المساحة ومتشابهين فى الشكل وجب مراعاة التماثل ولذلك ينبغي أن يعود التلاميذ ( بمحاكاة المدرس ) رسم جزء أولاً مما على الجهة اليسرى من الخط الانشائي اذا كان رأسياً وبعد ذلك يرسم الجزء نفسه على يمين الخط مع اجتناب رسم ما على يسار ذلك الخط دفعة واحدة . وأهم ما يضمن ضبط التماثل الخطوط الانشائية بشرط مراعاة أبعاد الخطوط بعضها عن بعض ومواقع نقط حدود الشكل وطوله وعرضه ومظهره العمومى ولا ضرر من استعمال التلاميذ أقلام الرصاص فى تقدير تلك الأبعاد والنسب

ثالث عشر - كلما رسم المدرس جزءاً على السبورة وجه نظر التلاميذ الى طريقة رسمه ثم طاف عليهم لمراقبة تنفيذهم وأمره ولا رشادهم الى اصلاح الخطأ

رابع عشر - يتوقف أحياناً جمال الشكل على الخطوط التي يتفرع بعضها من بعض والتي يجب أن يكون تقابلها بالنماس

خامس عشر - بعد انتهاء التلاميذ من رسم الشكل كله يرشدهم المدرس الى اصلاح ما به من الخطأ ثم يطالبهم بتجلية الخطوط بحيث تكون ظاهرة ليست سوداء ولا غليظة وبحيث تكون متماثلة الأجزاء متاسبة في السمك الوضعى ومتواصلة

سادس عشر - لكي تصير العناية بالعمل والتحوط له عادة عند التلاميذ يجب منهم من استعمال المساحة عند تجلية الخطوط  
سابع عشر - اذا كانت عدد تلاميذ الفصل كبيراً وجب على المدرس أن يعلق أمامهم أكثر من مثال واحد للشكل المرسوم حتى لا يضلوا في تقدير النسب

ثامن عشر - يحسن تعويد التلاميذ النظر الى رسمهم من بعد عند انمامه ليستوضحوا ضبطه وجماله

### ﴿ دروس الأشياء ﴾

لوحظ في بعض مدارس الدرجة الأولى بالبلاد الأوربية وهي المدارس التي تعنى بتثقيف تلاميذها عناية ترفعها فوق غيرها من المدارس أنها تعلم دروس الأشياء بطريقة جديدة غاية في الجودة من الوجهة الفنية وهذه الطريقة هي أن مدرسي تلك المدارس يميزون تمييزاً مدققاً بين صنفين من التدريس قل أن يفصل مدرسو المدارس الأخرى أحدهما عن الآخر وهذان الصنفان هما أولاً ملاحظة التلاميذ الشيء بذاته وثانياً اعطاؤهم معلومات خاصة بذلك الشيء وهذا التمييز مهم جداً لأن

طريقة تعليم دروس الأشياء تختلف باختلاف طبيعة الدرس فتعليم التلاميذ من الشيء بذاته يدعوهم الى تحصيل معلوماتهم بعد استخدام الحواس بطريقة الملاحظة والتجربة حقيقة قد يكون الدرس الذي يعطى على شئ معين مفيداً جداً لاشتماله على المعارف التي تملأ الحافظة بالمعلومات العظيمة القيمة ولكنه لم يعط بطريقة تكون ملكة الاعتماد على النفس عند الطفل في الحصول على المعلومات بنفسه أو تربي عنده ملكة الملاحظة فانه مهما أحسن المدرس في ايضاح درسه بالأشكال والصور والنماذج وألواح القانوس السحري فلا يصح أن نطلق على هذه الدروس اسم « دروس أشياء » ما دمنا لا نعطي التلاميذ فرصة تناول الأشياء بذاتها تمريناً لحواسهم بل خير لنا أن نسميها « دروس معلومات » وشتان بين الاثنين ومن هنا يستدل على ضرورة جعل منهج دروس الأشياء شاملاً لموضوعات شتى يختار منها كل مدرس ما يستطيع تدريسه مراعيًا في ذلك اقليم المدرسة وظروفها وكفاءته الشخصية بحيث تكون وسائل ايضاحه هي الأشياء بذاتها على قدر الاستطاعة إذ لا فائدة من إعطاء درس على الفيل في قرية من القرى ليس بها (جنينة حيوانات) حتى يتيسر لأبناء تلك القرية أن يروا الفيل كما أنه لا فائدة من إعطاء درس على المراكب وتحفيظ التلاميذ أسماء أجزائها المختلفة والألغاز والعبارات الاصطلاحية مع أنهم في مدينة أو بلد لا يرون فيه المراكب الا عن بعد وليسوا من جهة أخرى أبناء ملاحين ولا ينفكرون أن يشتغلوا فيما بعد بالملاحة وقد يعترض على هذا معترض بأنه اذا اتبع هذا المبدأ قل أن يعرف تلاميذ مدارس القرى أكثر مما يأتي في دائرة احساسهم وزيادة على ذلك تفوتهم معارف كثيرة عظيمة القيمة لأنهم



لا يستطيعون رؤيتها في قريتهم والجواب عن ذلك أن تحصيل المعلومات في دروس الأشياء ثانوى بالنسبة الى تربية ملكة الملاحظة وتمارين الحواس وهى المقصود أولا من هذه الدروس ومن الثابت الذى لا ريب فيه أن تربية الحواس تربية حسنة لا تكون إلا من تمرينها بعناية تامة على أشياء قليلة وهو خير من تمرينها تمريناً سطحياً على أشياء كثيرة هذا ومن جهة أخرى قد تسنح الفرصة لأبناء الثرية أن يروا القيل أو يعرفوا شيئاً عليه مما يقرأونه فيما بعد حين يتدرون على التحصيل بطرق غير طرق الملاحظة ومن المسلم به أنه لا فائدة من الاشتغال بدراسة أشياء فنية وحفظ ألفاظ اصطلاحية لا ينتظر أن تعرض للتلاميذ في حياتهم الخارجية

واتعليم دروس الأشياء في المدارس فائدتان احدهما تهذيبية والأخرى عملية أما التهذيبية فتمرين الحواس وتنمية ملكة الملاحظة عند الأطفال وتربية القوى العقلية الخاصة بإدراك المعانى الكلية والحكم والاستدلال والتعليل . وأما العملية فتتوافر فيما يكتسبه التلميذ من المعلومات القيمة التى تنفعه في هذه الحياة الدنيا ومن الاقتدار على التعبير عن أفكاره ومن العادات الحسنة ذات الأثر الباقى في نفوس التلاميذ بعد خروجهم من المدرسة وتزيد في إيمانهم بالخالق لما يرون من جمال الطبيعة وعجيب صنعها

فاذا أردنا تعليم دروس الأشياء بحيث تأتي بكل هذه  
الفوائد وجب اتباع ما يأتي

- (١) ينبغي أن ينتخب المدرس من الموضوعات بقدر ما يستطيع تدريسه من غير أن يثقل كاهل التلاميذ اذ الفرض تربية ملكة الملاحظة وتمارين الحواس لا كثرة المعلومات التي تأتي بطريق التلقين
- (٢) لا يصح أن يختار المدرس موضوعاً لا يستطيع إيضاحه تماماً اما بالشىء بذاته واما بشىء يمثله تمام التمثيل أو بكليهما (٣) يجب أن يعد المدرس درسه بحيث يعنى بترتيب مسأله ترتيباً منطقياً و باعداد وسائل الايضاح بحيث تكون جذابة ومتنوعة ومناسبة (٤) يحسن ألا يهمل عمل أية تجربة من التجارب التي يمكن أن توضح بعض مسائل الدرس متى سنحت الفرصة بعملها من غير عناء شديد . (٥) يجب تشجيع التلاميذ على الحضور الى الدرس بالأشياء التي تساعد على ايضاحه .
- (٦) كلما أمكن يلزم تشويق التلاميذ الى رسم الشىء الذي تناولته حواسهم رسماً بسيطاً تقوية لملكة الملاحظة عندهم . (٧) يمكن تكليف التلاميذ استعمال التصوير بالصلصال لاختبار مقدار ضبط المعلومات عندهم وإثباتها في عقولهم . (٨) ينبغي أن يفسح للطفل المجال لاظهار نشاطه وأن يكون عند المدرس من الشفقة والصبر وحسن التصرف ما يجعل الاستمادة من ذلك النشاط مؤكدة . (٩) يجب على المدرس أن يكثر من ايضاح التفاصيل بالرسم على السبورة . (١٠) ليعلم المدرس أن زيارة المتاحف والحدائق و « جنيحة الحيوانات » وعمل التجوالات القصيرة مع التلاميذ من آن الى آن لمن أفضل ما تساعد على دراسة الأشياء . ولذلك يلزمه ألا يناخر عنها ما استطاع الى ذلك سبيلاً .

(١) اذا تعلم التلاميذ دروسهم من الأشياء بذاتها كان أول ما يطلب منهم الانتباه . والطريقة المثلى للحصول عليه هي توجيههم بطريق التحاور الى أجزاء الشئ المختلفة بترتيب معين مع بيان العلاقة التي بين كل جزء والشئ كله . وبعد ذلك يبحث في الموضوع جملة مع العلم بأنه لا يصح أن يترك مفكك الأجزاء من غير أن يعاد تركيبه للتلاميذ بعد تحليله الأول . وبهذه الوسيلة تتجدد المعلومات التي حصل عليها التلاميذ من الأشياء بذاتها . وتتحول الى صور ذهنية واضحة .

(٢) يستدعى تعويد التلاميذ دقة الملاحظة مطالبتهم بضبط العبارة ودقة الوصف . وخير طريقة لذلك أن يكلفوا كلما وجهت اليهم أسئلة شفوية أن يجيبوا عنها بجملة كاملة صحيحة . فاذا اعتادوا ذلك ارتقت لغتهم وغزرت معلوماتهم فيها بزيادة ما يكتسبونه من الألفاظ .

(٣) يصح أن يطالب المدرس تلاميذه في العرق المتقدمة من آن الى آخر بكتابة موضوعات انشائية مختصرة فيما تعلموه من هذه الدروس بالطرق السابقة . (٤) يجب على المدرس أن يرمى في تعليمه دروس الأشياء قبل كل شئ الى تمرين الحواس ثم الى تربية قوة ادراك المعاني الكلية وأخيراً الى قوى الحكم والاستدلال والتعليل .

### ✽ فن تدبير الصحة ✽

تضطرنا طبيعة الحال الى تعليم فن تدبير الصحة في المدارس للمبتدئين في شكل دروس أشياء بطريق المحادثة . أما في الفرق المتقدمة فتعطى في شكل دروس منظمة في سلاسل



متصلة . وبالطريقة التي ينبغي أن تعطى بها دروس العلوم  
الأولية . أى بالتجربة والملاحظة والايضاح . لا بالتعريف  
والوصف الكلامي . ولا يخفى ما لفن تدبير الصحة من الفائدة  
العملية . كتكوين العادات الحسنة . ومعرفة نظام المعيشة .  
وتواعد الاحتفاظ بالصحة . وزيادة السرور بالحياة . والمأم  
المتعلمين بأشياء تثبت فوائدها بطريقة عملية وتجربتهم  
الشخصية . أما فائدته التهذيبية فم عظيمة جداً إذا اتبعت الطرق  
الصحيحة في تدريسه . فهو ينمي ملكة الملاحظة ويربى قوى  
الحكم والتعليل والاستدلال ويقويها . وقد يكون لبعض  
الدروس تأثير حسن في المساعدة على اظهار قوة الاختراع  
إذا سلك المدرس في طريقة تعليمه مسلكه في تعليم العلوم  
الطبيعية

ولتعليم فن تدبير الصحة تعالماً ناجحاً ينبغي للمدرس (١) أن يعد  
مادته بحيث تكون مدرجة ومناسبة لأسنان التلاميذ (٢) ينبغي أن  
يكون المدرس نفسه مثلاً حسناً لتلاميذه الصغار في النظافة الشخصية  
وفي حسن ملبسه ووقته ومشيته حتى يرغبوا في الافداء به من تلقاء  
أنفسهم وبسرور عظيم (٣) ينبغي أن تكون هذه الدروس واسطة لمعرفة  
التلاميذ حقائق نافعة لا بالألفاظ والعبارات ولكن بالعمل والتجربة

(٤) لا يصح أن يتأخر المدرس عن إيضاح دروسه كلما دعت الحاجة بالتماذج والأشكال وبالتجارب (٥) ينبغي أن يكون هم المدرس الأول تكوين العادات الحسنة عند تلاميذه وتطبيق ما يدرسه من قواعد حفظ الصحة عليهم كلما سنحت له الفرصة بذلك (٦) يجب على المدرس ألا يترك فرصة سانحة من غير أن يشير إلى فائدة بعض الأشياء المهمة التي يستعملها التلاميذ تنفيذاً لقواعد حفظ الصحة مثل فرجون الأسنان والسواك وصنوف الصابون المطهر والمطر والجاسرين والأمشاط وغير ذلك ولا بأس بالإشارة إلى أمكنة صنعها وبعض المواد المركبة هي منها (٧) لكي تكون دروس قانون الصحة مفيدة جذابة يحسن أن تشمل إلى درجة معينة شيئاً من تدير المنزل إذا أنه في بعض المباحث مثل مسائل اللبس والمأكل يصعب فصل المادتين الواحدة من الأخرى (٨) تكون فائدة دروس فن تدير الصحة مزدوجة إذا أعطيت بطريقة بحيث يفتخر التلميذ بتطبيق قواعدها على ما في بيته من مأكل ومشرب وتهوية فينقذ باتباعها أبويه وباقي أسرته مما كان قد يودى بصحتهم بسبب جهلهم تلك القواعد (٩) لا يقتصر واجب المدرس في تعليم فن تدير الصحة على غرس العادات الحسنة ولكنه يتناول استئصال العادات القبيحة (١٠) على المدرس أن يكتب ملخص كل درس على السبورة بعبارات قصيرة مفهومة وبعد مراجعة الدرس في الكتب المقررة مع التلاميذ في الفرق المتقدمة يحسن بالمعلم أن يطالب التلاميذ بكتابة الدرس على أنه موضوع انشائي فبذلك تثبت المعلومات عند التلاميذ ويستفيدون تقوية في اللغة من تمرين الانشاء

## ﴿ التعليم الدينى ﴾

يقول الأستاذ فريبل ( ينبغي غرس الشعور الدينى وتنميته وذلك بتحفيظ الأطفال بعض الحكم الدينية الخاصة بعلاقتهم مع الله ومع الانسان ومع الطبيعة عن ظهر قلب )  
ولتعليم الدين كما لا يخفى فوائد تهذيبية عظيمة القيمة مثل تقوية القوى العقلية للحفظ والذكر والتخيل وادراك المعانى الكلية والحكم والاستدلال والتعليل . أما الفوائد العملية فزيادة على ما فيها لنا من الهداية فى دار الدنيا ومن ارضاء الخالق باعتناق المعتقدات الصحيحة واتباع أوامره واجتناب نواهيه فان فيها اكتساباً للأخلاق الفاضلة من أقوم الطرق وأكثرها . وهى طرق العبرة والموعظة الحسنة والقُدوة الصالحة . ولا يخفى ما لهذه الفضائل من القيمة العظيمة فى هذه الحياة . أضف الى ذلك ما يكتسبه الانسان بتلاوة القرآن الكريم من الألفاظ اللغوية وجودة النطق وتقويم اللسان . وفى الصلاة من نظافة البدن والثياب ونشاط الجسم ورياضته حتى يكون بعيداً عن الأسقام . وفى الصوم من



تعويد المرء تحمل المصاعب وتقوية النفس على الجسم  
والاحساس بالجوع حتى تحنو عواطفه على الفقراء المعدمين .  
وفي الزكاة من توثيق الروابط بين أفراد الأمة لما فيها من  
مواساة الأغنياء للفقراء واغاثة الملهوف منهم . وفي الحج من  
معرفة بلاد غير بلاده ومن اجتماع الناس بعضهم ببعض  
ونتيجة ذلك التعارف والتعامل وتبادل التجارة والصناعة  
والأفكار فتثقف العقول ويزيد الاتحاد هذا الى ما في  
القيام بها من أداء ما فرض علينا اطاعةً للخالق

ويتقسم التعليم الديني في مدارسنا الى قسمين الأول  
القرآن الكريم والثاني الديانة عامة

أما القرآن الكريم فكلنا يعلم أنه زيادة على ما في تلاوته  
من الفوائد العملية السابق بيانها . وهي ثانوية صرفة . فان حفظه  
وتلاوته يعدان من الأمور التعبدية لأن فيهما استذكارة  
لأحكام الدين المستنبطة منه وتقوية للايمان وحثا للناس على  
فعل الخير وتعلما لهم لما اشتمل عليه من الترغيب والترهيب  
والمعاملات والآداب بطريقة رادعة لكل الأمزجة ومشوقة  
لها فتجنب الناس الشرخشية العقاب وتصبرونفوسهم الى

اكتساب الأخلاق الفاضلة رجاء حسن الجزاء ومن هذا  
يستدل على ما في حفظ القرآن من الخير العميم للمجتمع  
الاسلامي على وجه خاص والمجتمع الانساني على وجه العموم  
لما يترتب على تدبر معانيه من انتظام أحوال الناس واحترام  
الحقوق وحسن المعاملة والتمسك بأداب الاجتماع عامة  
وينبغي أن يدرس القرآن في المدارس الابتدائية بقدر ما يسمح به  
الزمن وبقدر ما تدعو اليه الحاجة بشرط أن يحفظوا بعض السور التي  
يكون لمعانها علاقة بدروسهم التاريخية وبدروسهم الدينية زيادة على  
تحفيظهم جزئي عم وتبارك وتكون طريقة تعاليمه هي الطريقة المتبعة  
في دروس المحفوظات ( صفحة ٢٢٤ ) أما في المدارس الأولية فأهميته  
لا تخفى ولا سيما أن هذه المدارس في جميع أنحاء النطر تغذي كل  
المعاهد الدينية المنتشرة في البلاد طولا وعرضا مثل الأزهر الشريف  
ومعاهد الاسكندرية وطنطا وأسيوط ودسوق ومدرسة القضاء الشرعي  
ومدرسة دار العلوم ومدرستها التجهيزية ومدارس المعلمين الأولية في  
حواضر المديرية وكلها يحتم على طالب الالتحاق بها حفظ القرآن  
الكريم كله أو جزء منه . فإذا لم يعن القائمون بالتعليم في المدارس  
الأولية بتحفيظ القرآن الشريف كانت النتيجة أحد أمرين إما تغيير  
مناهج التعليم المبنية على حفظ القرآن بهذه المعاهد وقبول طلبها من  
غير هذا الشرط وإما رفض معظم الطلبة الذين يتقدمون اليها لعدم  
توافر شروط حفظ القرآن الكريم فيهم  
هذا وفي السنة الأولى من المدارس الأولية ينبغي أن يراعى توحيد

الدرس في الحفظ لكل تلاميذ الفرقة وفيما بعد السنة الأولى أو السنة الثانية على الأكثر يجب أن ينتهز المدرس لتحفيظ القرآن فرصة عهد الطفولة وهو أحسن عهد للحفظ ويسميه المربون العهد المرن للحافظة فلا يقف في طريق من أراد حفظ القرآن كله أيعد نفسه للالتحاق بعهد من المعاهد الدينية

ولتعليم القرآن الكريم ينبغي اتباع ما يأتي

- (١) يعلم القرآن في السنة الأولى على طريقة تعليم المحفوظات لمن لا يعرفون الكتابة والقراءة . فإذا كانوا يعرفونها كتب المدرس الآية على السبورة وشرح معناها على قدر أفهامهم وقرأها لهم مراعيًا التدقيق والمبالغة في اخراج الحروف من مخارجها وطالبهم بقراءتها بعده محاكاة له . فتم حفظوها محاكاة من السبورة وكتب غيرها وسلك فيها مسلكه في الآية السابقة . وهكذا . ( ٢ ) وفي السنتين الثانية والثالثة يكتب التلاميذ ألواحهم إما من المصاحف وإما من الاملاء ويحفظون من تلك الألواح وفي هذه الطريقة تربية لقوة الملاحظة وفيها تقوية للاملاء وتحسين للخط ومساعدة على الحفظ . أما تلاميذ السنة الرابعة فيحسن أن يحفظوا من المصاحف مباشرة حتى لا يضيع عليهم الوقت . ( ٣ ) يلزم المدرس أن يبحث التلاميذ على العناية بتحسين الخط ( ٤ ) ينبغي أن يمنع المدرس التلاميذ من تنظيف الألواح بأيديهم أو باللسان بل بنخرة مبللة أو بقطعة من السفنج . ( ٥ ) يجب أن ينحصر جزء من حصص القرآن لتسميع الماضي . وجزء لكتابة الجديد وحفظه . فإن لم يكف الزمن للكتابة والحفظ طواب التلاميذ بالحفظ بعد المدرسة . ( ٦ ) على المدرس أن يراعى الأحكام عند تصحيح



الأولاد ألواحهم وعند تسميعها بحيث يعنى بإخراج الحروف من مخارجها  
وبمراعاة قواعد التجويد وتمثيل المعنى . ( ٧ ) لا يصح تعليم قواعد  
التجويد إلا بالمناسبات لا بطريقة سردها منعزلة . ( ٨ ) ينبغى أن  
يمنع التلاميذ من الاهتزاز . ( ٩ ) على المدرس أن يتهنز فرصة نمو  
مدارك الأطفال فينبههم الى الأساليب البسيطة حتى يربى فيهم ذوق  
الكتابة الحسنة . ( ١٠ ) يفسر المدرس من المعانى ما يستطيع التلاميذ فهمه  
أما في تعليم الدين فقد قال الأستاذ هربرت سبنسر أنه  
لا يؤثر في المتعلمين تأثيره إلا إذا اقترن بالعبادة الفعلية  
ولذلك ينبغى

( ١ ) ألا يعلم الوضوء إلا عملياً بإرشاد المدرس الفعلى مع تحفيظ  
الأولاد الآية الشريفة الخاصة بذلك . ( ٢ ) تعلم الصلاة كذلك تعليمياً  
عملياً بحيث يعنى المدرس بتنظيم الحركات في الركوع والسجود والخلاة  
والقيام عناية خاصة بذاته من غير ملل . ( ٣ ) يجب تحفيظ التلاميذ الآيات  
الشريفة الخاصة بما في منهجهم من العبادات مع تهجيرها لهم بالطريقة التي  
تناسب مداركهم . ( ٤ ) ينبغى أن تلقى عليهم القصص أولاً بلغة بسيطة  
يفهمونها وبعد ذلك يطالبون بحفظ السور الشريفة الواردة في أحزاب  
تلك القصص . ( ٥ ) في إعطاء التلاميذ دروس الحج ينبغى أن يعد لهم  
المدرس رسماً بسيطاً واضحاً حتى يسهل عليهم فهمه وفهم المناسك  
( ٦ ) في درس الصوم لا يعدم المدرس طريقة في استنباط أحكامه من  
التلاميذ بناء على ما يرونه من آبائهم ومن الناس جميعاً في شهر الصوم .  
( ٧ ) إذا تيسر للمدرس إيراد الحكمة في فرض العبادات وجب عليه

ألا يبخل على التلاميذ بها . ( ٨ ) مما يزيد التلاميذ إيماناً بالله التأمل في مشاهد الطبيعة وعجائب المخلوقات . ولذا يجب على المدرس أن يوجه نظرهم من آن الى آن الى ذلك كلما رأى مناسبة . ( ٩ ) على المدرس أن ينتهز كل فرصة لنم البدع والخرافات والمبالغة في محاربتها وتفهيم التلاميذ أنها ليست من الشرع في شئ مثل الشعوذة والزار وصياح النساء في الجنازات والميت في المقابر أيام المواسم والالتجاء الى الأضرحة جلباً للثمن أو دفعاً للضرر ونشيد المنشدين في الجنازات وغير ذلك

### ﴿ أشغال الابرّة ﴾

لأنجد ارشاداً للمعلمات في تعليم أشغال الابرّة بالمدارس خيراً مما نشرته وزارة المعارف العمومية في كتيب ستمته ( الارشادات العملية لمعلمي المدارس الأولية ومعلماتها والقائمين والقائمات بالتعليم بمدارس المعلمين والمعلمات الأولية وطلبتها و طالباتها ) ووزعته فعلاً عليهم للاسترشاد به فيما يرقبهم في صناعتهم وكنا نريد الا اكتفاء بالإشارة الى ما جاء به خاصاً بأشغال الابرّة لولا أننا رأينا تعمياً للفائدة نقله هنا حتى ينتفع به من لم تصل يده الى ذلك الكتيب . وهاك ما جاء فيه بنصه « ١ تحتاج أشغال الابرّة الى التدريس المنتظم المراعى فيه التدرج في الانتقال من عمل الى آخر ويحسن بالمعلمة أن تطبق على هذه

المادة القاعدة العامة التي تقضى بالانتقال من السهل الى الصعب كما تطبقها على غيرها من المواد الدراسية المقررة بالمرجع

٢ - قد اتضح من الاطلاع على أشغال الابر بالمدارس الأولية أن معظم غلطات التلميذات ناشئ من التساهل معهم في اتقان العمل في أول عهدهن بالدراسة ولذلك وجب الالتفات التام الى مبادئ هذه الأشغال والاهتمام بأعمال تلميذات السنة الثانية مثل تلميذات السنة الرابعة

٣ - تعلم أنواع الخياطة ( الغرز ) الجديدة للتلميذات جملة واحدة لا لبعضهن على حدة فتستعمل المتعلمة قطعة كبيرة من النسيج ( ويفضل عليه الورق الغليظ لأنه أسهل تناولاً من النسيج ) وخيلاً غليظاً من القطن أو الصوف مما يسهل ظهوره في القطعة وتكبير الغرز لتسهيل رؤيتها من بعد ويحسن في بعض الأحوال تثبيت النسيج في منسج كما أنه يمكن استعمال السبورة كوسيلة الايضاح

٤ - يمكن تدريب التلميذات على أنواع الخياطة الجديدة في قطع صغيرة مستغنى عنها ولكن لا يسوغ شغلن بالنماذج مدة طويلة ل يجب بمجرد أن يتعلمن نواتج الخياطة أن يطبقن ما تعلمنه في عمل شئ من الثياب أو نحوها

٥ - في أول عهد التلميذات بهذه الأشغال يتعلمن الخياطة في نسيج رقيق من لون واحد بنحيط يسهل ظهوره في النسيج وإبرة كبيرة بدرجة مناسبة والغرض من هذا عدم اتعاب البصر والأيدى ولا بأس بتكبير الغرز ولكن يجب أن تكون منتظمة ومتساوية وكذلك يجب أن تراعى التلميذات النظافة والدقة والاتقان في ثني الحروف



وتثبيت الخيط في مبادئ العمل ونهايته وعند ما يتقدم في تلك الأشغال

يعطى لمن نسيج من النوع الرقيق وإبر رفيعة وخيط رفيع يناسبها

٦ - في تعليم أنواع الخياطة المختلفة مثل الكفافة وعمل الثنيات

( لكشاكيش ) والعري يجب على المعلمات أن يجربن على الأساليب

التي تعلمنها بمدارس المعلمات وألا يعولن على الطرق غير الصحيحة

التي لا تزال متبعة في بعض المدارس

٧ - كثيراً ما تضع التلميذات أوقاتهن في حل ما خطنه فيذهب

ذلك بشوقهن إلى العمل والرغبة فيه على أن كثرة الحل دليل على

إهمال المعلمة لأن الأشغال إذا روعي التدرج فيها لم تعط التلميذات

أشياء فوق طاقتهن وإذا أخطأت إحداهن في الخياطة أو ضم أجزاء

الثوب بعضها إلى بعض أدركت المعلمة إذا كانت يقظة خطأ

التلميذة في الحال وقامت بإصلاحه

٨ - يجب أن تحرص المعلمة من أول وهلة على تعويد التلميذات

الجمع بين حسن الذوق والفائدة وأن يراعى في الألوان أن يلائم

بعضها بعضاً وأن تزخرف التلميذات الثياب والأشياء التي يعملنها

بشيء من الفرز البسيطة أو ( الدنتلة ) التي يصنعنها بأنفسهن أما

التطريز الذي يحتاج إلى عدد الخيوط فلا يسوغ استعماله مطلقاً وكذلك

يجب أن تعلم التلميذات أحسن المنسوجات المناسبة لكل نوع من

الثياب وأن يحسن المقدار اللازم من النسيج وثمنه

٩ - إصلاح الثياب مهم في معظم المدارس المصرية ولا تزال

في البلاد نساء لا يصلحن ثيابهن مطلقاً بل يابسنها ممزقة بالية حتى

يقدقنها في النهاية فيحسن أن يقرر يوم خاص لإصلاح الثياب وليكن

مرة في كل أسبوعين أو ثلاثة أسابيع أثناء السنة الدراسية كلها فتكف التلميذات استحضار ثياب من منازلهن لاصلاحها لأن لأمثال تلك الدروس فائدة عملية أكثر مما لو كانت مقصورة على اصلاح قطع صغيرة من النسيج الجديد ويجب أن تكون جمع الثياب التي تستحضرها التلميذات نظيفة

١٠ - ولقرس ملكة الاقتصاد والمحافظة على كرامة النفس في تلميذات السنتين الثالثة والرابعة واطهار ما للدروس أشغال الابرمة من الفائدة العملية يجب أن تكاف من تكثر من الحضور منهم بثياب ممزقة أو غير نظيفة اصلاح تلك الثياب بالمدرسة في أوقات الفسحة»



## فهرس الكتاب

صفحة	صفحة
٤٦ استئصال العادات الرديئة	٢ الفاتحة
٥٠ العادات البدنية	٣ ماهية التربية
٥١ العادات العقلية	٨ أهميتها للفرد والأمة
٥٢ الألعاب المدرسية	٩ عوامل التربية
٥٣ فوائد الرياضة البدنية	١٠ النظام والحاجة اليه
٥٥ طريقة لنج في التربية البدنية	١٣ علاقة التلميذ بالنظام المدرسى
٥٦ أصول فن التدريس	١٤ الطاعة وأنواعها
٥٦ النوعان الرئيسان للدرس	١٨ علاقة المدرس بالنظام المدرسى
٥٧ اختيار موضوعات الدراسة	٢١ الناظر لإزاء النظام المدرسى
٦٠ مناهج المدارس الأولية	٢٣ أهمية المدارس المصرية فى نظام التعليم
٦١ قبول التلاميذ	٢٥ الثواب والعقاب
٦١ تقسيم التلاميذ الى فصول	٢٦ شروط تأثيرهما
٦٢ التعليم الجمعى وفوائده ومضاره	٢٧ الثواب ونوعاه
٦٣ جدول أوقات الدروس	٣١ العقاب ونوعاه
٦٥ قلة عدد المعلمين	٣٤ أسباب منع العقوبات البدنية
٦٧ تلافى النقص فى المدارس الأولية	٣٨ متى لا يصح العقاب
٦٧ واجبات رئيس المدرسة	٣٩ تأثير النظام المدرسى فى الخلق
٦٨ توزيع الأعمال على موظفى المدرسة	٤١ العادات وتكوينها



صحيفة	صحيفة
١٠٨ فوائد المتاحف	٦٩ دقات المدرسة
١٠٩ السبورة	٧٠ القانون العام لنظام المدارس
١١١ مكتبة المدرسة	٧٠ مجموعة ارشادات المعلمين
١١٣ الفصل	بالمدارس الأولية
١١٣ نظام التلاميذ في الدرس	٧٠ لائحة اعانة المدارس الأولية
١١٤ الانتباه ونوعه	٧١ الدرس والتعليم
١١٨ قائدة الدرس	٧٤ المدرس وصفاته العقلية
١١٨ دروس النقد	والخلقية والبدنية
١٢٢ مذكرات اعداد الدروس	٧٨ المادة
١٢٦ رسم المذكرات	٧٩ الطريقة
١٢٧ دفتر مذكرات الطلبة	٨٠ قواعد عامة في طرق التدريس
١٢٨ الواجبات التحريرية	٨٦ الطريقة القويمة في التدريس
١٣٢ الامتحان	٩٣ الأسئلة
١٣٥ أهميته في التربية	٩٧ الأغلاط الشائعة في السؤال
١٣٩ نظام الامتحان	٩٧ كيفية قبول الأجوبة
١٣٩ وضع الأسئلة	٩٨ الأغلاط الشائعة في قبول
١٤٠ تقدير الدرجات	الأجوبة
١٤٢ صندوق التوفير	٩٩ وسائل الايضاح
١٤٧ تاريخ التربية في مصر	١٠١ الرسوم والصور
١٥٨ دراسة التثقل أو علم النفس	١٠٢ الأشياء والنماذج
١٥٨ المجموع العصبي ووصفه	١٠٥ المتاحف بالمدارس

	صحيفة	١٥٩	تذكر والوجدان والارادة	١٧٣	تربية قوة الادراك الكلية
	١٦٠	الملاحظة	١٧٣	قوة الحكم	١٧٣
	١٦٠	الحواس	١٧٤	نوعا الحكم	١٧٤
	١٦١	تربية الحواس	١٧٤	تربية قوة الحكم	١٧٤
	١٦٢	الاحساس والاقرار الحسي	١٧٤	قوة الاستدلال	١٧٤
	١٦٣	قوانين تداعي المعاني	١٧٥	قوة التعليل وتربيتها	١٧٥
	١٦٦	قوة الحفظ والذكر	١٧٦	أئمة الحرمين	١٧٦
	١٦٦	أنواع قوة الحفظ والذكر	١٧٦	جون لوك	١٧٦
	١٦٧	منطقنا الشعور والنهول	١٧٨	جان چاك رسو	١٧٨
	١٦٧	شروط جودة قوة الحفظ والذكر	١٧٩	بستالنسى	١٧٩
	١٦٧	تربية قوة الحفظ والذكر	١٨٢	فروبل أو فريبل	١٨٢
	١٦٧	ما يحفظ وما لا يحفظ عن ظهر قلب	١٨٥	سبنسر	١٨٥
	١٦٩	الخيال والتخيل ونوعاهما	١٨٦	طرق تدريس المواد	١٨٦
	١٧٠	القوة التخيلية	١٨٧	طريقة تدريس الهجاء العربي	١٨٧
	١٧٠	الوم	١٨٧	مذكرة اعداد أول درس في الهجاء العربي	١٨٧
	١٧١	تربية القوة التخيلية	١٩٥	طريقة تعليم الهجاء الانكليزي	١٩٥
	١٧١	ادراك المعاني الكلية	٢٠١	دروس المطالعة	٢٠١
	١٧٢	كيفية ادراك العقل المعاني الكلية	٢١٠	دروس الاملاء	٢١٠
			٢١٤	دروس المحادثة	٢١٤



مكتبة

- ٢٦٣ دروس في الحساب
- ٢٦٦ دروس في الحساب
- ٢٧١ دروس في الحساب
- ٢٧٥ فن تدبير المصروفات
- ٢٧٨ تعليم الدين
- ٢٧٩ تعليم الدين
- ٢٨٢ تعليم الدين
- ٢٨٣ تعليم الدين

- ٢٨٤ دروس في الحساب
- ٢٨٦ دروس في الحساب
- ٢٨٧ دروس في الحساب
- ٢٨٨ دروس في الحساب
- ٢٨٩ دروس في الحساب
- ٢٩٠ دروس في الحساب
- ٢٩١ دروس في الحساب
- ٢٩٢ دروس في الحساب





